

MARTA LEANDRO DA MATA

**A competência informacional de graduandos de
Biblioteconomia da região sudeste: um enfoque nos
processos de busca e uso ético da informação**



MARTA LEANDRO DA MATA

**A competência informacional de graduandos de
Biblioteconomia da região sudeste: um enfoque nos
processos de busca e uso ético da informação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista / UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Informação, Tecnologia e Conhecimento

Orientadora: Dra. Helen de Castro Silva.

Linha de pesquisa: Gestão, Mediação e Uso da informação.

Marília – SP
2009

Mata, Marta Leandro da.

M425c A competência informacional de graduandos de biblioteconomia da região sudeste: um enfoque nos processos de busca e uso ético da informação / Marta Leandro da Mata. – Marília, 2009.
162 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

Orientadora: Helen de Castro Silva

1. Competência informacional. 2. Graduandos de biblioteconomia. 3. Avaliação. 4. Ensino Superior. I. Autor. II. Título.

CDD:
025.5

MARTA LEANDRO DA MATA

**A competência informacional de graduandos de
Biblioteconomia da região sudeste: um enfoque nos
processos de busca e uso ético da informação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, UNESP/
Marília-SP, para obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dra. Helen de Castro Silva
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Titular: Dra. Bernadete dos Santos Campello
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Titular: Dr. Paulo Sérgio Teixeira do Prado
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Marília, 23 de setembro de 2009

*Ao meu pai, minhas irmãs,
meus sobrinhos,
minha tia Ilza
e aos amigos.*

AGRADECIMENTOS

A Profa. Helen de Castro Silva, por todos esses anos de orientação, por toda a sua atenção, compreensão, paciência e amizade. Que sempre serviu como exemplo de competência, determinação e o profissionalismo.

Ao Prof. Paulo Sérgio Teixeira do Prado, por fazer parte de minha banca de defesa e pelas significativas contribuições

A Profa. Bernadete dos Santos Campello, por fazer parte de minha banca de defesa e pelas significativas contribuições.

A Profa. Dra. Mariângela Fujita, pelas contribuições na banca de qualificação e, principalmente, por ter feito parte de minha formação discente.

A Profa. Beatriz Cendón pelas contribuições na banca de qualificação.

A Professora Maria Cláudia Grácio pela sua atenção nas orientações em relação aos métodos estatísticos.

Agradeço ao meu pai José Antonio da Mata por todos os ensinamentos e pelo apoio. Acho que é difícil definir o que é ser pai, mas acredito que você é um grande exemplo. Te amo!

As minhas irmãs Denise, Debora e Raquel, meu irmão Edílson e a minha tia Ilza, os quais amo intensamente. Aprendi muito com a coragem e exemplo de vida de vocês.

Aos meus sobrinhos, aos quais me surpreendem cada vez mais com suas atitudes e decisões. Torço muito para que vocês consigam alcançar todos os seus objetivos e que sejam muito felizes. Amo todos vocês: Bruno, Vinicius, Juninho, Vitória, Beatriz e Mateus e aos que estão a caminho.

Aos docentes do curso de Biblioteconomia e do Programa de Pós-Graduação da UNESP, por todos os ensinamentos durante todos estes anos.

A todos os funcionários da UNESP por serem sempre prestativos, em especial ao seu Dito, seu Amílton, seu Adalto, Dona Marlene, a Cecília e aos motoristas Paulão, Febém e Santana.

A secretária Elisete do Departamento de Ciência da Informação e a secretária Carolina da Pós-Graduação, cada uma em seu momento, sempre foram muito prestativas e atenciosas.

Aos coordenadores, aos alunos e as escolas de Biblioteconomia da região sudeste que aceitaram participar da pesquisa e contribuíram fundamentalmente para o desenvolvimento da mesma, assim como do crescimento e amadurecimento da temática.

Aos companheiros do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação pelas trocas de idéias, especialmente a Luana Woida, o Walter, a Maíra Grigoletto, ao Orlando, a Franciele e a Suellen, dentre outros.

Aos membros do grupo de estudos Comportamento e Competência Informacional: Gisele Carranga, Camila Araújo, André Coneglian, Rodrigo Pereira, Rodrigo Beton da Matta, Hevelyn, Amanda Sartori, Darlane Darlane, Andressa Ramalho, Marli e ao Fernandinho Bittencourt. As trocas de idéias formais e informais.

A XXVII Turma de Biblioteconomia da UNESP, por terem feito parte de minha formação!

Ao grupo histórico e inesquecível grupo de estudos “Só tem Pesquisador”, quanta saudade sinto de vocês, impossível de imaginar! Momentos inesquecíveis, cada um deles muito importantes, sempre muito divertidos, inquietantes e felizes! Então à vocês: Andrézinho, Marcos, Tadashi, Raphael, Emanuel, Rodrigo Otávio, Hevelyn, Susana, Lucimara, Lucilene, Nanda, Elaine, Ana Paula e a todos os agregados do grupo.

A Liliane Priscila, uma amiga de longa data, por sempre compartilhar de alguma forma os momentos da sua vida com a minha.

A Hevelyn de Paula Osorio, amiga e irmã, por todo essa caminhada que viemos traçando juntas em Marília!

A Susana de Camargo Silva, minha querida e inesquecível amiga!

A Lucilene Nunes, pela amizade, pela companhia, pelos momentos de aflição acadêmica!

Ao Marcio Barrio Nuevo Navas pela amizade e pela colaboração.

A Livia e o Chico pelas trocas de idéias, pela amizade e companhia.

Ao Iuri Franco Rizzi (tiozão), um grande amigo, sempre me aconselhando ou tentando mostrar caminhos diferentes.

A Larissa, a amizade que construímos e pela companhia em muitos momentos.

Ao Diego que apesar das implicâncias e da distância, um amigo sempre presente.

A Cíntia Gomes Pacheco e ao Fernando Vecchiato, pela amizade construída, pela presença constante de vocês e por todos os momentos de diversão que passamos juntos.

A Luciane Cavalcante e ao Jean Monteiro, pelo “encontro marcado” para a ocorrência de uma grande amizade.

A Gleicy Maillly Silva, ao Guilherme André Aderaldo, ao Luciano (Ubatuba) e ao Rafael Lemos (Doydera), aos laços de amizade que construímos desde os primeiros momentos em Marília.

A Noemi e ao Emanuel, pela amizade e pelas reflexões...

Ao Adair (Nando), Cauê, Mineiro e Bicudo pela amizade, companhia e conversas.

A Jordana e ao André Sampaio, pessoas muito legais que conheci ao longo dessa trajetória.

Ao Rodrigo Otávio, ao Saiani, e ao Thiago pela amizade!

Ao Juninho, ao Felipe, ao Luan, ao Fábio Robal pelas conversas e amizade!

Ao Lucas (sucas), a Laura, a Dani, a Gleicy e ao Carlos de Biblioteconomia.

A Letícia, ao Vitor, a Natália e a Andreza Noemi, amigos da Arquivologia.

A Fernanda Fogli (Nanda), a fonoaudióloga mais legal que conheço, por ter feito parte dessa minha história e pela amizade.

A Camila e a Marli, pelas conversas e amizade!

A Gizele Carranga, pela amizade e pelas longas conversas sobre nossas pesquisas.

Ao Tiago pelos momentos que passamos juntos, você me ensinou algumas lições básicas e nem sempre perceptíveis.

A todos os prêmios concedidos ao meu trabalho de conclusão de curso da graduação, sempre suaram com incentivadores e propiciaram muita felicidade.

A todos que direta ou indiretamente participaram da minha vida em algum momento e contribuíram para o meu crescimento.

A todos os laços de amizade que construí e que foram fundamentais para a minha vida! Os amigos são dádivas maravilhosas. Fazem-nos aprender com as conversas, com as discussões, com suas atitudes e conselhos e, inclusive, com todo tempo despendido a nós.

A Deus!!!

E quando o dia não passar de um retrato
Colorindo de saudade o meu quarto
Só aí vou ter certeza de fato
Que eu fui feliz...

O que vai ficar na fotografia
São os laços invisíveis que havia...

Leoni e Léo Jaime

RESUMO

As exigências do cenário atual conduziram a Biblioteconomia a aprofundar e ressaltar alguns aspectos educacionais da área, através da promoção e criação de programas de competência informacional. O que pode contribuir para o desenvolvimento de indivíduos independentes quanto ao processo de busca e uso da informação de forma ética. Para alcançar essa finalidade, é imprescindível que o bibliotecário domine este conhecimento. Dessa forma, propôs-se a verificação da competência informacional dos concluintes dos cursos de Biblioteconomia da região sudeste. Aplicou-se um questionário com base nos padrões da associação Association of College And Research Libraries em outras pesquisas semelhantes. O universo da pesquisa foi composto por 230 estudantes de quinze escolas públicas e privadas de Biblioteconomia situadas na região sudeste do país. Os resultados demonstraram que os participantes possuem a competência informacional nos seguintes aspectos: para definir suas necessidades informacionais, na avaliação da informação, no uso e na compreensão dos aspectos éticos e legais que rodeiam o seu uso, atendendo aos preceitos dos padrões de competência informacional para o ensino superior. Demonstraram também que os participantes possuem dificuldades quanto a identificação da tipologia das fontes de informação e na descrição dos elementos que compõem as referências. Considera-se que, de maneira geral os participantes da pesquisa possuem competência informacional, estando aptos para contribuir para o desenvolvimento de indivíduos no que tange aos processos de busca e uso da informação.

Palavras-chave: Competência informacional. Graduandos de Biblioteconomia. Formação do bibliotecário. Avaliação. Ensino superior.

ABSTRACT

The demands of the current scene led to Librarianship to deepen and highlight some educational aspects of the area through the promotion and creation of information literacy programs. What can contribute to the development of independent individuals as for the search process and information use in an ethical way. To achieve this purpose, it is essential that the librarian dominates this knowledge. Thus, it was proposed to verify the information literacy of graduates Librarianship's courses in the Brazilian southeast region. It was applied a questionnaire based on the patterns of Association of College and Research Libraries in other similar researches. The research was composed of 230 students from fifteen public and private Librarianship's schools located in the southeast of the country. The results showed that the participants possess the information literacy in the following aspects: to define their information needs, in assessment of information, on use and understanding of ethical and legal issues that surround its use, assisting to the precepts of information literacy standards for higher education. They also demonstrated that participants have difficulties as for the identification of typology of information sources and in the description of the elements that compose the references. It is considered that, in general, the research participants have information literacy, being able to contribute to the development of individuals with regard to the search process and information use.

Keywords: Information literacy. Librarianship undergraduate. Assessment. Higher education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Nível sócio-econômico dos participantes.....	101
Gráfico 2 - Síntese dos resultados da classificação das fontes de informação	110
Gráfico 3 – Frequência a biblioteca antes de iniciar o curso de graduação.....	113
Gráfico 4 – Procedimentos adotados pelos participantes da pesquisa depois da pesquisa inicial	124
Gráfico 5 – Confiabilidade das fontes de informação utilizadas durante o desenvolvimento de pesquisa pelos participantes	125
Gráfico 6 – Frequência dos recursos utilizados pelos participantes da pesquisa	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação das competências básicas, genéricas e específicas.....	81
Quadro 2 – Relação entre os padrões da ACRL e as questões a que se referem.....	95
Quadro 3 - Organização das questões em categorias.....	96
Quadro 4 – Comparação dos resultados entre a classificação das fontes versus padrão	112
Quadro 5 – Comparação dos resultados de solicitação de auxílio aos professores com os padrões	115
Quadro 6 – Comparação da busca de fontes de informação com as recomendações dos padrões	117
Quadro 7 – Comparação dos resultados sobre as fontes de informação especializadas com os padrões.....	119
Quadro 8 – Comparação dos resultados sobre serviço de empréstimo entre bibliotecas com os padrões.....	120
Quadro 9 – Comparação dos resultados critérios de avaliação com os padrões	123
Quadro 10 – Comparação dos resultados dos critérios de avaliação e uso da informação com os padrões.....	125
Quadro 11 – Comparação dos resultados de uso da informação com os padrões	129
Quadro 12 – Comparação dos resultados da normalização com os padrões.....	131
Quadro 13 - Comparação dos resultados aspectos éticos e legais que envolvem o uso da informação	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolas de Biblioteconomia da região sudeste	98
Tabela 2 – Número de participantes da pesquisa por instituição onde realizam o curso	100
Tabela 3 – Escola cursada no ensino médio	101
Tabela 4 – Realização de outro curso de graduação.....	102
Tabela 5 – Relação dos outros cursos de graduação com Biblioteconomia	103
Tabela 6 – Curso de Pós-Graduação	104
Tabela 7 - Relação Curso de pós-graduação com Biblioteconomia	105
Tabela 8 – Identificação da classificação de normas técnicas	107
Tabela 9 - Identificação da classificação das teses	107
Tabela 10 - Identificação da classificação das revisões de literatura	108
Tabela 11 - Identificação da classificação dos dicionários.....	108
Tabela 12 - Identificação da classificação dos índices e <i>abstracts</i>	109
Tabela 13 - Identificação da classificação dos sumários correntes.....	109
Tabela 14 – Frequência a biblioteca antes da graduação	113
Tabela 15 – Auxílio dos professores	114
Tabela 16 – Busca por fontes de informação durante o desenvolvimento de pesquisa	116
Tabela 17 – Fonte de informação onde um determinado período é indexado	118
Tabela 18 – Serviço de empréstimo entre bibliotecas.....	119
Tabela 19 – Critério adotado pelos participantes para avaliar artigos de periódicos em bases de dados	121
Tabela 20 – Normas da ABNT – Referências	130
Tabela 21 – Citação do material utilizado durante a pesquisa.....	132
Tabela 22 – Implicações da falta de referências	133
Tabela 23 – Forma de apresentação das informações utilizadas numa pesquisa	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAHE - American Association of Higher Education

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ACEJMC - Council on Education in Journalism and Mass Communications

ACRL - Association of College and Research Libraries

ALA - American Library Association

ALFIN - Alfabetización en Información

ANZIIL - Australian and New Zealand Institute for Information Literacy

ATLC - Association for Teacher-Librarianship in Canada

CARS - Assessment and Research Studies

CAUL – Council of Australian University Librarians

CI – Competência Informacional

CSLA - The Canadian School Library Association

FaBCI - Faculdade de Biblioteconomia e Ciência da Informação

FAINC - Faculdades Integradas Coração de Jesus

FATEA - Faculdades Integradas Teresa D'Ávila

FEBAB - Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e instituições

GEBE - Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar

IFLA – International Federation of Library Associations and Institutions

IL - Information Literacy

ILE - Information Literacy Education

ILILE - Institute for Library & Information Literacy Education

ILT - Information Literacy Test

IMAPES - Instituto Manchester Paulista de Ensino Superior

INFOLIT - Information Literacy Section

ISP - Information Seeking Process

JMU - James Madison University

LOEX – Library Orientation Exchange

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

NFIL - National Forum on Information Literacy

OEIS - Online Electronic Information Skills

PUC – Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

SAILS - Standardized Assessment of Information Literacy Skills

SLA - Special Libraries Association

TRAILS - Tool for real-time assessment information literacy skills

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UniFAI - Centro Universitário Assunção

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

WAI - Web Accessibility Initiative

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 COMPETÊNCIA INFORMACIONAL	23
2.1 Antecedentes da competência informacional: a educação de usuários	23
2.2. Breve relato do desenvolvimento do conceito de competência informacional	25
2.3 Iniciativas de competência informacional no Brasil	29
2.4 Abrangência do conceito de competência informacional.....	31
2.5 Concepções da competência informacional.....	38
3 PARÂMETROS PARA A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA	
INFORMACIONAL	41
3.1 Programas de competência informacional	41
3.2 Padrões para avaliação da competência informacional para o ensino superior ...	47
3.3. Avaliação de competência informacional.....	50
3.3.1 Instrumentos/ métodos de avaliação.....	57
3.4 Relatos de experiência de avaliação de competência informacional no ensino superior	61
4 ASPECTOS EDUCACIONAIS, COMPETÊNCIA INFORMACIONAL	
E O BIBLIOTECÁRIO	69
4.1 Desafios da educação na sociedade da informação	69
4.2 O ensino superior, as bibliotecas universitárias e a competência informacional..	73
4.3 A formação do bibliotecário e suas competências.....	78
4.4 Iniciativas de Avaliação da competência informacional do bibliotecário	88

4.4.1 Estudos de avaliação com graduando de Biblioteconomia	88
4.4.2 Estudos de avaliação de competência informacional de Bibliotecários.....	91
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	94
5.1 Instrumento de coleta de dados	94
5.2 Pré-teste e modificação do questionário	96
5.3 Aspectos referentes à coleta de dados.....	97
5.4 Universo da pesquisa.....	98
5.5 Caracterização dos participantes	99
5.6 Forma de análise dos resultados	105
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	106
6.1 Classificações das fontes de informação	106
6.1.1 Fontes primárias	106
6.1.2 Fontes de informação secundárias.....	108
6.1.3 Fontes de informação terciária	109
6.2 Recursos e fontes informacionais.....	112
6.2.1 Uso da biblioteca antes da graduação.....	113
6.2.2 Auxílio aos professores.....	114
6.2.3 Busca da informação	116
6.2.4 Fonte de informação especializada	117
6.2.5 Empréstimo entre bibliotecas	119
6.3 Avaliação e uso da informação	121
6.3.1 Critérios de avaliação.....	121
6.3.2 Critérios de avaliação e uso da informação.....	123
6.4 Aspectos éticos e legais que envolvem o uso da informação	130
6.4.1 Normalização.....	130
6.4.2 Aspectos éticos e legais que envolvem o uso da informação	132

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE A – Questionário	155
APÊNDICE B - Contato com os coordenadores das escolas de Biblioteconomia da região sudeste	162
ANEXO – Total de escolas de Biblioteconomia da região sudeste	164

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, vive-se num mundo imerso de informações caracterizado pelos processos de produção e disseminação da informação que, assessorados pelas tecnologias, permitem a transação de altos fluxos informacionais em segundos, culminando numa nova forma de organização social e produtiva, constituindo a chamada sociedade da informação, trazendo grandes impactos nos negócios, no ensino e no mundo das bibliotecas (RADER, 2000; MOURA, 2006).

O elevado número de atividades produtivas em volta da informação é um dos motivos que tornam a sociedade da informação complexa. Ela, a informação, está ligada a todos os setores que envolvem a sociedade, afetando direta ou indiretamente o cotidiano e o modo de agir dos indivíduos. Considerada a principal riqueza do século, apropriar-se dela e transformá-la em conhecimento é um dos principais desafios da atualidade.

Nos dias de hoje, as circunstâncias exigem que os indivíduos possuam um conjunto de habilidades, atitudes, condutas e conhecimentos sobre o universo informacional. De acordo com Lecardelli e Prado (2006), “[...] o uso e domínio da informação em qualquer formato que se apresenta tornou-se fundamental na sociedade da informação e do conhecimento”. As pessoas precisam estar preparadas para lidar com o universo informacional e todos os seus processos, tornando-se capazes de selecionar, avaliar, interpretar e utilizar as fontes de informação habilmente, conhecendo seus mais variados suportes e formatos.

O conjunto de habilidades referentes ao universo informacional é denominado de competência informacional. O termo surgiu em meio a este ambiente informacional que está em constante mutação. Tal competência compreende, entre outras habilidades, a de saber definir as necessidades informacionais, bem como a de acessar, buscar, utilizar e comunicar a informação de maneira ética. Os processos informacionais aí envolvidos são interligados, dependentes da avaliação, da reflexão e do raciocínio crítico para a concreta utilização da informação. O uso das tecnologias de informação e comunicação está incorporado em seu conceito, e neste, a fluência na utilização dos mesmos. (BUNDY, 2004).

A competência informacional envolve ainda outros princípios, como o aprender a aprender, que possibilita o aprendizado ao longo da vida, um dos preceitos do século XXI, indicado no relatório Delors (1998) e por muitos educadores preocupados com a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos.

A Ciência da Informação tem uma interface interdisciplinar com a Educação. Ambas possuem objetivos em comum em relação à aprendizagem dos estudantes, a Educação focada em um processo complexo de ensino-aprendizagem e a Ciência da Informação/Biblioteconomia na aprendizagem do universo informacional.

O aprendizado relacionado ao universo informacional visa tornar os estudantes independentes quanto ao processo de busca e uso da informação, de modo a influenciar no seu desempenho em sala de aula e no desenvolvimento de trabalhos e/ou pesquisas, preparando-os para agregar valor aos conhecimentos adquiridos durante a sua formação através da utilização dos recursos e fontes de informações.

A competência informacional faz parte de um processo que se constrói conjuntamente com os educadores e com as instituições de ensino, auxiliando-os a alcançar as suas metas em relação à formação dos indivíduos e ao seu desenvolvimento como profissionais e cidadãos, pois “[...] é algo trabalhado continuamente, observando, interpretando, compartilhando, questionando, elaborando críticas, hipóteses e explicações” (CAVALCANTE, 2006, p. 57).

Existem formas de desenvolver a competência informacional nos indivíduos através de programas sobre a temática durante os períodos de formação educacional. Tais programas estimulam o aprendizado baseado em recursos, na resolução de problemas, no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. O oferecimento de bases que sustentem a formação direciona a um aprendizado independente, ao aprender a aprender e à construção do aprendizado ao longo da vida, pois a “[...] competência informacional é uma questão que faz parte do processo educacional a que todos têm direito e seu acesso deve ser divulgado e incentivado” (LECARDELLI; PRADO, 2006, p. 40).

O bibliotecário de hoje deve desenvolver competências que variam de acordo com as metas e o grau de desenvolvimento do país. Espera-se, deste profissional, que ele esteja preparado para administrar, negociar e consolidar produtos de informação nas diferentes organizações, privadas e públicas, com um compromisso de liderança, além de atitude inovadora e criativa (FLORES N.; VARGAS A., 2007).

Constata-se que os bibliotecários possuem um papel fundamental neste contexto, pois atuam na maioria das vezes em instituições de ensino tendo a oportunidade de criar programas sobre a competência informacional, porém a sua criação, naturalmente, depende da competência informacional destes profissionais. De acordo com Carvalho (2008, p. 17), “os bibliotecários devem atuar utilizando sua competência profissional no sentido de educar os

usuários, para que estes desenvolvam as competências em informação” (CARVALHO, 2008, p. 17). Neste sentido, Miranda (2004, p. 119) aponta que:

Educar a si próprios e educar aos outros para a sociedade da informação é um dos grandes desafios para o profissional da informação, e um passo importante para a formação da cultura informacional na sociedade e, eventualmente, da inteligência coletiva.

Para o bibliotecário, como profissional e agente educacional atuante, é imprescindível ser competente em informação, pois sua atuação deverá resultar em benefícios para todos os envolvidos no ambiente em que atua e, conseqüentemente, para a sociedade, de modo a contribuir para o desenvolvimento de cidadãos efetivamente capazes de tomar decisões por si próprios e diferenciar fontes de informação manipuladas.

Acredita-se que o bibliotecário tenha uma formação acadêmica que lhe possibilite adquirir habilidades referentes aos processos informacionais, de seleção, de busca, de avaliação e de disseminação da informação, abrangendo as capacidades de pensamento crítico para analisar as informações e para desenvolver projetos que visem à melhoria do ambiente profissional em que atua, de modo a beneficiar a comunidade usuária. O âmago da discussão e do desenvolvimento da competência informacional está na formação do bibliotecário.

Faz-se necessário saber como tem sido a formação desse profissional, em quais competências estão sendo formados durante o curso de Biblioteconomia, pois o “[...] letramento informacional também cria uma demanda de serviços de informação cada vez mais sofisticada e de alta qualidade, exigindo do profissional, além dos conhecimentos básicos, trabalho interdisciplinar, o uso do senso crítico para resolução de problemas informacionais” (ROCHA et al, 2008). Trata-se de aspectos que requerem dos bibliotecários capacitações diversas, porque possuem o papel de auxiliar no desenvolvimento da competência informacional dos indivíduos, tornando-os autônomos quanto à busca e uso da informação.

Neste sentido, o interesse de averiguar os aspectos da competência informacional graduandos de Biblioteconomia surgiu a partir de uma pesquisa desenvolvida durante o período de graduação¹ (MATA, 2006), na qual se investigou a competência informacional no ensino fundamental, aplicando-se um programa de instrução com alunos da 5ª série do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Marília-SP.

¹ A pesquisa foi premiada três vezes, no XXIX ENEBD-UFBA em 2006; no III Prêmio Carol Kuhlthau em 2007, promovido pela Escola de Ciência da Informação da UFMG; e no VIII Prêmio de Biblioteconomia Paulista Laura Russo em 2008, promovido pelo Conselho Regional de Biblioteconomia (CRB8).

O programa foi dividido em módulos, e trabalhou-se com fontes de informação específicas como livros, periódicos (revistas e jornais) e obras de referência, com vistas à capacitação das seguintes habilidades: identificar, caracterizar e diferenciar os diversos tipos de fontes de informação para a realização de pesquisas escolares e de interesse pessoal; fazer busca em mais de uma fonte para a realização de atividades de pesquisa escolar. Os resultados obtidos demonstraram que os participantes conseguiram adquirir as habilidades informacionais almejadas. O programa contribuiu também para que os participantes aprendessem a trabalhar em conjunto, ouvindo e opinando.

A pesquisa sugeriu que o bibliotecário, além de trabalhar com as atividades organizacionais e gerenciais da biblioteca, deveria atuar, principalmente, na formação da competência informacional dos indivíduos nas instituições educacionais. Então surgiu a seguinte questão: será que a formação do bibliotecário propicia o desenvolvimento de sua própria competência informacional? Pois são indivíduos que possuem um papel fundamental no desenvolvimento da competência informacional dos indivíduos. A partir disto, na presente pesquisa pretendeu-se atingir os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Verificar a competência informacional dos graduandos do último ano dos cursos de Biblioteconomia da região sudeste.

Objetivos específicos

- Comparar o desempenho dos graduandos do último ano das escolas públicas e privadas;
- Verificar se os mesmos conseguem identificar a classificação das fontes de informação;
- Verificar se eles utilizam variados recursos e fontes informacionais;
- Verificar se possuem competências para avaliar fontes de informação;
- Verificar se compreendem os aspectos éticos e legais relacionados ao uso da informação;
- Comparar o desempenho dos graduandos com os Padrões de Competência Informacional para o ensino superior da ACRL, utilizando-se os Padrões 1(um) e 5 (cinco);
- Identificar, através da análise dos dados obtidos, quais são as carências na formação do bibliotecário em relação à competência informacional.

Os procedimentos metodológicos adotados foram, primeiramente, a elaboração de um questionário com base nos Padrões (ACRL, 2000) e na bibliografia sobre o tema. O universo da pesquisa foi constituído de graduandos de Biblioteconomia que estavam cursando o último ano (7º ou 8º período/ semestre) de 15 escolas de Biblioteconomia da região sudeste, sendo que 130 desses alunos eram de escolas públicas e 120 de escolas privadas. Por tratar-se de uma quantidade de participantes relativamente ampla, utilizou-se uma versão eletrônica do questionário, o *SurveyMonkey*, ferramenta que permite um acesso prático e rápido pelos participantes, além de realizar a tabulação dos dados.

A dissertação foi estruturada da seguinte forma: na presente seção são apresentados o contexto da discussão, a temática, a justificativa, o problema, os objetivos e os procedimentos metodológicos.

Na seção dois, apresenta-se uma breve visão da precursora da competência informacional, a educação de usuários, discorrendo-se ainda sobre o histórico-conceitual da competência informacional, a introdução da temática no Brasil e alguns aspectos que rodeiam o conceito.

Na seção três, são abordados os parâmetros de avaliação da competência informacional, os padrões da ACRL (2000), os aspectos da avaliação da competência informacional e os instrumentos de avaliação, finalizando-se com um relato de experiência da avaliação de competência informacional no ensino superior.

A seção quatro apresenta-se como uma reflexão sobre a educação, o ensino superior e as necessidades do desenvolvimento da competência informacional nos estudantes, bem como sobre a formação dos bibliotecários e suas competências e, ainda, discorrendo-se sobre as iniciativas de competência informacional com os bibliotecários.

Na seção cinco são apresentados os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

A seção seis é constituída da apresentação, da análise, discussão dos dados e comparação dos resultados com os Padrões (ACRL, 2000) e com a bibliografia sobre o tema.

Na seção sete, apresenta-se as considerações obtidas com os resultados desta pesquisa

2 COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

Apresentam-se brevemente, nesta seção, os antecedentes da competência informacional, que foi considerada como a educação de usuários, que estava relacionada às habilidades no uso do acervo e da biblioteca. Discorrendo-se a seguir sobre o histórico da competência informacional, abrangendo desde o seu surgimento até o início do século XXI e a introdução da temática no Brasil.

São explicitados, enfim, alguns aspectos que abrangem o conceito em questão informacional, como o acesso, uso, avaliação, disseminação e o aprender a aprender; e também algumas concepções relacionadas com as fontes e recursos informacionais, dentre outros.

2.1 Antecedentes da competência informacional: a educação de usuários

A educação de usuários pode ser considerada precursora da competência informacional. O interesse pelos usuários e com a sua formação educacional no que se refere aos recursos informacionais da biblioteca surgiu no século XVIII. O primeiro registro relativo à Instrução Bibliográfica de que se tem notícia data de 1840, nos Estados Unidos, quando Ralph Walo Emerson estimulou seus colegas a serem *professores de livros* (TRUCKER, 1980 apud PASQUARELLI, 1996). O conceito de bibliotecário como instrutor, entretanto, começou a tomar forma somente vários anos depois, entre 1876 e 1914. É importante ressaltar o de fato de que as primeiras manifestações concretas de interesse no assunto surgiram no ambiente acadêmico.

O tema da educação de usuários começou a ganhar relevância para os bibliotecários quando estes perceberam que o ensino fundamental e médio não propiciavam uma formação adequada para a realização de pesquisas bibliográficas (BELLUZZO, 1989), o que se constata até os dias de hoje. O fato foi observado através da dificuldade dos estudantes de graduação e pós-graduação na realização de atividades de pesquisa na biblioteca.

A partir da década de 1970, foram criados comitês e instituições, nos Estados Unidos, interessados na discussão sobre a educação de usuários. Trata-se, inclusive, dos mesmos que atualmente estudam e promovem eventos e atividades diversificadas a envolver

os profissionais da informação ao tema da competência informacional, como a ALA, a ACRL e a LOEX. De acordo com Pasquarelli (1996), não apenas os Estados Unidos tiveram sua atenção voltada para a educação de usuários, mas outros países também, entre os quais a Inglaterra e o Canadá, a França e a Alemanha.

Na Inglaterra os cursos de educação de usuários eram vistos como parte essencial das atividades de uma biblioteca universitária. Já na França e Alemanha os cursos pretendiam levar o aluno a conhecer e assimilar todos os procedimentos necessários para o uso dos recursos informacionais existentes na biblioteca.

Na América Latina, a Colômbia iniciou os cursos de instrução bibliográfica na década de 1960, sendo que os mesmos eram dirigidos aos ingressantes nas universidades. Houve, ainda, nesse mesmo país, uma experiência muito interessante de criação de um Programa de entrosamento de usuários da informação (*Programa de Entrosamiento de usuarios de la información*), dirigido principalmente ao professor universitário, dando a este o domínio das técnicas de busca e manejo da literatura científica para que atuasse como agente multiplicador entre os alunos, orientando-os no uso da biblioteca (PASQUARELLI, 1996).

Nesta década, tais habilidades informacionais se definiam como aquelas que permitiam utilizar uma unidade de informação, especialmente, a biblioteca tradicional. Enfatizavam-se os conhecimentos sobre determinada biblioteca e as fontes impressas contidas nela (SALAS LAMADRID, 2007, p.8).

No Brasil, o primeiro programa de orientação bibliográfica foi organizado em 1955 pela bibliotecária Terezine Arantes Ferraz, da USP, levando o nome de Pesquisa Bibliográfica. Depois disso, houve outras iniciativas em diferentes áreas e instituições, como o oferecimento de disciplinas específicas de Orientação Bibliográfica. Houve ainda a criação de manuais específicos e a divulgação dos relatos de experiências através de periódicos da área. Ressalta-se que estas iniciativas foram voltadas para instituições do ensino superior. (BELLUZZO, 1989).

Os trabalhos dos bibliotecários voltados para a aprendizagem dos usuários em relação ao uso da coleção da biblioteca e aos seus serviços e produtos foram designados como Orientação Bibliográfica, Pesquisa Bibliográfica, Instrução sobre o Uso da Biblioteca e Treinamento para o Uso da Biblioteca, entre outros (PASQUARELLI, 1996).

Ao desenvolver uma dissertação sobre a educação de usuários, Belluzzo (1989, p. 38) discorreu sobre as diversas nomenclaturas dadas a atividades semelhantes, adotando a expressão educação de usuários, que ela define como o “processo pelo qual o usuário

interioriza comportamentos adequados com relação ao uso da biblioteca e desenvolve habilidades de interação permanente com os sistemas de informação”.

O fato de que a classe bibliotecária brasileira tenha começado a interessar-se pela educação de usuários bastante tardiamente, décadas depois que outros países, explica o motivo pelo qual a preocupação com a competência informacional surgiu apenas nos dias de hoje no país. Houve um tempo muito extenso de atraso para tais profissionais entenderem a importância e contribuição da competência informacional, cooperando, dessa forma, até mesmo para um retardamento no ambiente educacional.

A principal diferença entre a educação de usuários e a competência informacional é que a primeira “tem sua origem e ênfase na biblioteca” (DUDZIAK, 2001, p. 58), sendo, então, restrita ao ambiente e aos recursos ali dispostos. A segunda, a competência informacional, abrange as fontes de informação disponíveis em diversos suportes e armazenadas em variados ambientes, e leva em conta habilidades e atitudes que os indivíduos podem passar a ter no uso da informação, agregando aspectos de sua formação e do seu aprendizado.

A competência informacional vem para preencher as necessidades ocasionadas pelo excesso de informação da sociedade atual, a qual requer que as pessoas saibam lidar com o universo informacional e com seus processos de maneira eficiente, exigência que corrobora ao aprender a aprender e o aprendizado ao longo da vida

2.2 Breve relato do desenvolvimento do conceito de competência informacional

O conceito de competência informacional apareceu em um momento em que o fluxo informacional começava a se tornar mais intenso, em que as tecnologias de comunicação e informação estavam evoluindo. Percebia-se, já àquela época, uma necessidade de que as pessoas se preparassem para viver num ambiente que se tornava complexo do ponto de vista informacionalmente.

Na década de 1974, tal conceito aparece pela primeira vez em um relatório produzido por Paul Zurkowski, associado ao de uso eficaz da informação em situações de trabalho visando a resolução de problemas neste ambiente (BAWDEN, 2002).

Em 1976, a expressão reaparece em perspectiva diferente: Hamelink e Owens (1976 apud CAMPELLO, 2003) o relacionam com a questão da cidadania. Para estes autores,

cidadãos competentes no uso da informação teriam melhores condições de tomar decisões relativas à sua responsabilidade social. A competência informacional passa, então, a incluir a noção de tomada de decisão apoiada em informações.

Em 1979, Garfield e Taylor adicionaram ao conceito a habilidade de lidar com diversas fontes informacionais disponíveis, saber utilizar os recursos existentes e as estratégias de aquisição da informação. Aqueles que tivessem o domínio destas habilidades seriam considerados competentes em informação (GARFIELD, 1979; TAYLOR, 1979 apud BAWDEN, 2002).

No decorrer dessa década várias características foram acrescentadas ao conceito, relacionando-o à questão de cidadania e de responsabilidade social. A competência informacional passou a ser vista como um instrumento de emancipação, como um meio de desenvolver habilidades referentes ao manuseio da informação, tais como a de localizar e utilizar a informação em função de uma tomada de decisão; ainda, o domínio de técnicas para o uso das ferramentas informacionais voltado à finalidade de resolver problemas em contextos gerais.

Nova remodelagem foi dada ao conceito de competência informacional durante a década de 1970. A partir de então, a expressão passa a designar também a habilidade no manuseio de recursos e fontes informacionais com a finalidade de localizar e utilizar informações para uma tomada de decisão ou resolução de problemas de cunho social, isto é, relacionados à cidadania e à responsabilidade social num determinado contexto.

Já a década de 1980 foi marcada pela introdução de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e, no ambiente da biblioteca, pela instalação de sistemas de gerenciamento. Com o computador sendo o foco das atividades, os serviços das bibliotecas relacionados à produção, guarda, disseminação e acesso à informação foram completamente modificados.

A terminologia relativa ao conceito de competência informacional também foi influenciada pelas tecnologias, tendo-se chegado a usar a expressão competência informacional digital (*Information Literacy Technology*). Restringia-se, assim, o significado do que vinha a ser a competência informacional, dando-lhe ênfase instrumental.

Em 1983 foi criado nos Estados Unidos um documento intitulado *A Nation at Risk: the Imperative for Education Reform*, no qual foi apresentado um diagnóstico da situação em que se encontrava o ensino público naquele país. Embora enfatizasse a aprendizagem de habilidades intelectuais superiores, esse documento não mencionava as bibliotecas. Os bibliotecários americanos ficaram desapontados com esta omissão e passaram a publicar

diversos manifestos contra o referido documento. Nesses manifestos, esses profissionais tentavam explicitar o papel que a biblioteca tinha no desenvolvimento das atividades educacionais (CAMPELLO, 2003). A partir de então, a classe bibliotecária ficou mais atenta às conexões existentes entre bibliotecas e educação, entre a competência informacional e o aprendizado ao longo da vida, e começaram a surgir trabalhos considerando a competência informacional e a sua ligação com a educação, dando abertura a esse enfoque educacional (DUDZIAK, 2003).

Em 1987 surgiu a monografia de Carol C. Kuhlthau intitulada *Information Skills for an Information Society: a review of research*, que lançou as bases do conceito de competência informacional voltada para a Educação (*Information Literacy Education*). Segundo essa nova perspectiva, deveria haver uma integração da competência informacional ao currículo, de modo que este estivesse em harmonia com o universo informacional dos aprendizes e enfatizasse uma formação voltada para a investigação e o amplo acesso aos recursos informacionais através das tecnologias de informação. A monografia de Kuhlthau surtiu um grande efeito no contexto teórico da competência informacional: o foco estava agora no ser humano e em seu aprendizado

Em 1989, a *American Library Association* (ALA) publicou um relatório, preparado por um grupo de bibliotecários e educadores, ressaltando a importância da competência informacional para os indivíduos, trabalhadores e cidadãos. As recomendações nele apresentadas se concentram na implantação de um novo modelo de aprendizagem baseado na diminuição da lacuna existente entre sala de aula e biblioteca. A definição do *Report of the Presidential Committee on information literacy: Final Report* (ALA, 1989) foi amplamente aceita e utilizada (DUDZIAK, 2003).

No mesmo ano, foi publicada por Breivik e Gee a obra *Revolution in the library*, que introduziu o conceito de educação baseada em recursos (*resource-based learning*). Essa obra enfatiza os processos de construção do conhecimento a partir da busca e uso da informação de maneira integrada ao currículo, sendo a biblioteca um dos elementos chave na educação. Os recursos tecnológicos passavam a ser vistos como recursos de aprendizagem (BREIVIK; GEE, 1989 apud DUDZIAK, 2003).

Na década de 1980, portanto, a classe bibliotecária passa a enfatizar a importância que tem para o sistema educacional, utilizando-se, para isto, do discurso da competência informacional no entorno. O conceito é voltado para a educação e se reporta às tecnologias como recursos de aprendizagem, criando uma nova concepção do termo difundida através do

relatório da ALA, abrangendo habilidades no processo de utilização da informação, no de aprender a aprender e para o aprendizado ao longo da vida.

Na década de 1990, vários programas educacionais voltados para o desenvolvimento de competências informacionais foram aplicados por bibliotecários de diversos países. Estudos teóricos se iniciavam buscando definir e consolidar o termo (DUDZIAK, 2003).

No mesmo ano, Cristina Doyle, mediante suas experiências junto a um grupo intitulado *National Forum on Information Literacy* (NFIL), que reunia diversas instituições americanas, traçou diretrizes para a competência informacional visando à compreensão do tema e identificação de seus objetivos (DOYLE, 1994 apud DUDZIAK, 2003).

Bruce (1997 apud BRUCE, 2003) introduziu uma nova abordagem sobre a competência informacional. Ela propôs uma teoria baseada em sete concepções da competência em informação: a da tecnologia da informação, a das fontes de informação, a do processo de informação, a do controle da informação, a da construção do conhecimento, a da extensão do conhecimento e da inteligência. E defendeu a idéia de que a competência em informação vai além do desenvolvimento de habilidades para o uso da informação, pois está ligada à situação e ao momento que o sujeito está vivenciando.

Nesse mesmo ano, 1997, foi criado o *Institute for Information Literacy da ALA* – ACRL, inicialmente com o objetivo de treinar bibliotecários e dar suporte à implementação de programas educacionais no ensino superior. Atualmente, esse instituto oferece programas para treinamento e capacitação de bibliotecários a fim de torná-los agentes multiplicadores de competência informacional. Há, ainda, outras instituições especializadas em competência em informação, como por exemplo o *Institute for Library & Information Literacy Education* (ILILE) e o *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* (ANZIIL), dentre outros.

Em 1998, a nova versão do documento intitulado *Information Power* (publicado inicialmente na década de 1980) traz como novidade o bibliotecário a ser encarado como líder na implementação do conceito de competência informacional no ambiente escolar. Nessa versão atualizada do *Information Power* é apresentado um conjunto de recomendações destinadas a favorecer o desenvolvimento de competências informacionais desde a fase de educação infantil até o ensino médio. Nele, as habilidades informacionais são definidas em termos teóricos e em perspectiva de aplicação. São incluídas nove habilidades informacionais divididas em três grupos: a competência para lidar com a informação, informação para aprendizagem independente e informação para responsabilidade social. Esse documento pode

ser considerado um trabalho que dá consistência ao conceito de competência informacional pela classe bibliotecária (CAMPELLO, 2003).

Desde a década de 1990 até os dias de hoje, numerosos estudiosos têm buscado fundamentação teórica para o tema da competência informacional, através da reflexão sobre sua definição, da criação de diretrizes e modelos do processo de busca da informação e através da publicação de artigo que têm como propósito difundir os trabalhos e esforços realizados mundialmente sobre a competência informacional.

A partir de 2000 foram publicados padrões de competência informacional para auxiliar na implementação de programas instrucionais de competência informacional e para avaliação de estudantes. Tais padrões são voltados principalmente para estudantes do ensino superior, como *Information literacy competency standards for higher education*, da ACRL (2000); e o *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*, por instituições como ANZILL e CAUL, editado por Bundy (2004). Foram traçados ainda os objetivos (2001) e diretrizes para a criação de novos programas também, como os da ACRL (2003a, 2003b), entre outros. Com estes parâmetros é possível criar programas ao redor do mundo e solidificar a competência informacional, tanto pela teoria quanto pela prática.

Pode-se concluir que o conceito de competência informacional teve quatro períodos de desenvolvimento: 1) o fase dos precursores, na década de 1980, caracterizada pelos estudos de instrução bibliográfica e da competência informacional como uma forma de aprendizagem; 2) a fase experimental, de 1990 a 1995, representada pelos estudos que definiram o termo, considerando a aprendizagem baseada nos recursos informacionais que influenciam a prática até os dias de hoje; 3) a fase exploratória, de 1995 a 2000, marcada por aumento considerável do número de pesquisas, que se utilizam de enfoques metodológicos variados; 4) a fase de expansão, de 2000 em diante, caracterizado pela realização de pesquisas aplicadas e práticas (BRUCE, 1999; 2000 apud CAMPELLO, 2009).

2.3 Iniciativas de competência informacional no Brasil

Atualmente, o conceito de competência informacional continua sendo difundido em diversos países, cada um dos quais vem tentando mostrar a sua importância e procurando adaptá-lo a sua realidade. Por isso a expressão foi traduzida de diversas maneiras, mas apesar

das diferenças dos termos empregados nas traduções, o conceito de competência informacional se mantém. No Brasil, conforme Dudziak (2003, p. 24), foram utilizadas as traduções “alfabetização informacional, letramento, literacia, fluência informacional, competência em informação”. Essa autora acredita que esta última é a que se encontra melhor consolidada na literatura nacional.

As discussões sobre o assunto realizadas por pesquisadores e instituições brasileiras são incipientes até o presente momento. Ainda assim são bastante válidas, na medida em que trazem à tona o tema em questão no intuito de mostrar sua importância e possível contribuição para eventuais melhorias no âmbito educacional, social, cultural e político do país.

A primeira pesquisa oficial sobre o tema no Brasil é o artigo de Caregnato, intitulado *O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das universidades no contexto da informação digital em rede*, publicado em 2000; a seguir vem o a dissertação de Dudziak, *Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas*, que foi amplamente disseminada no país entre pesquisadores, principalmente através da publicação de um artigo em 2003, tornando-se referência em todos os trabalhos no assunto conduzidos desde então e até o momento.

No Brasil, neste mesmo ano de 2003, a professora Bernadete Campello também publicou um artigo sobre o tema, *O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional*. A partir de então, outras pesquisas foram iniciadas e o tema vem ganhando aos poucos mais espaço entre a classe bibliotecária brasileira.

Os pesquisadores do GEPE - Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar - , da Escola de Ciência da Informação da UFMG, liderados pela professora Bernadete Campello, têm se destacado pelas pesquisas sobre o tema. Eles traduziram a obra de Carol Kuhlthau, *Como usar a biblioteca na escola* (2004), que apresenta um programa de competências informacionais para o ensino fundamental. O grupo também promove o Prêmio denominado Carol Kuhlthau, no qual os melhores trabalhos de caráter prático baseados nessa obra são premiados. O prêmio é considerado uma forma de ressaltar a importância da competência informacional em instituições educacionais de ensino fundamental, bem como um meio de divulgação do tema.

Há também o grupo de comportamento e competência informacional, inscrito no CNPq, que é coordenado pela professora Helen de Castro Silva, da UNESP. Ela vem trabalhando com o tema da competência informacional no Brasil desde 2005, orientando alguns trabalhos sobre o mesmo. Algumas pesquisas estão voltadas para os aspectos teóricos

(SANTOS, 2008) e práticos (ROMANELLI, 2005; MATA, 2006; RAMALHO, 2008) da competência informacional no âmbito escolar, outras estão sendo direcionadas para ensino superior (CARRANGA, 2008; SILVA; SILVA; GUERRERO, 2008). Essas pesquisas abordam questões metodológicas e avaliativas da competência informacional visando trazer subsídios para a realização de programas de competência informacional no Brasil.

A FEBAB (Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e instituições), por sua vez, tem participado de eventos em nível nacional e internacional e realizado parcerias com entidades e municípios do Estado de São Paulo. Ela conquistou o apoio da Comissão da *Information Literacy* na IFLA; e criou um grupo assessor o Grupo Brasileiro de Estudos sobre Competência em Informação (MELO, 2008).

Lecardelli e Prado (2006) realizaram um levantamento sobre os principais autores que tratam do tema da competência informacional na área de Ciência da Informação no Brasil no período de 2001 a 2005. São eles: Elisabeth Adriana Dudziak, Janaína Ferreira Fialho, Regina Célia Baptista Belluzzo, Bernadete Campello, Daniela Melaré Vieira Barros, Silvânia Vieira Miranda, Helena Silva Hatschbach, Jussara Lima, Marco Antonio Brandão, Othom Jambeiro, Kira Tarapanoff e M. Soares. Sendo que há ainda outros que publicaram pesquisas posteriormente ao período delimitado pelas autoras.

Campello (2009) acredita que ainda há um longo caminho a ser percorrido pelas pesquisas em competência informacional no país devido ao fato de as investigações empíricas e de aplicações no assunto (as quais de certo modo, consolidam a teoria) serem ainda bastante incipientes. E acredita também que, independentemente de o Brasil acompanhar as tendências internacionais na área seja necessário construir sua própria noção de competência informacional no contexto nacional.

2.4 Abrangência do conceito de competência informacional

O conceito de competência informacional vem realizando seu percurso desde a década de 1970. Quando surgiu estava apenas relacionado a um conjunto de habilidades. Com o decorrer do tempo foi agregado ao conceito um repertório de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados ao universo informacional e à responsabilidade social.

E 1989, a ALA publicou um documento elaborado por um grupo de bibliotecários e educadores, com a seguinte definição:

Para ser competente em informação, uma pessoa deve reconhecer quando uma informação é necessária, e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e utilizar efetivamente a informação. Isto é, as pessoas competentes em informação são aqueles aprendem a aprender. Elas sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de forma que outras pessoas aprendam a partir dela. (ALA, 1989)

Atualmente, encontram-se na literatura outros conceitos que associam a competência informacional, também a outras capacidades, condutas, valores e atitudes perante a informação.

Acredita-se que o conceito tenha evoluído à medida que as necessidades de conhecimento da sociedade se modificaram em função de diferentes facetas ligadas à atualidade, como por exemplo a tecnologia da informação, o que sugere a idéia de um *continuum* (LANGFORD, 1998 apud CAMPELLO, 2009).

Johnston e Webber (2007) pensam que a maioria dos documentos que tratam da competência informacional tem-na caracterizado como um conjunto de capacidades pessoais. Eles defendem a idéia dela como uma disciplina funcional e emergente, na qual deve ser considerada tendo-se em vista seu contexto pessoal, social e dinâmico.

Ainda segundo Johnston e Webber (2007, p. 495, tradução nossa) essa competência corresponde “[...] a adoção de um comportamento informativo adequado para a identificação, através de qualquer meio ou canal, da informação adequada às necessidades que nos permitam alcançar um uso inteligente e ético da informação na sociedade”.

As definições de competência informacional possuem semelhanças. Muitas delas consideram as habilidades que as pessoas devem ter em relação à informação, como selecioná-la, interpretá-la, utilizá-la de maneira ética e legal e comunicá-las a outros indivíduos. E consideram até mesmo, as atitudes que nestes podem gerar por terem na desenvolvido.

Os componentes que sustentam o conceito de competência informacional segundo Dudziak (2003) são: o processo investigativo; o aprendizado ativo; o aprendizado independente; o pensamento crítico; o aprender a aprender e o aprendizado ao longo da vida.

Considera-se que a competência informacional está constituída de determinados conhecimentos, habilidades e atitudes informacionais essenciais para viver na sociedade da informação, que são denominados aqui como processos que envolvem o universo informacional. Tais processos são constituídos pela identificação das necessidades

informacionais, pela busca, pela avaliação de fontes de informação disponíveis em meio eletrônico, pela análise, pela síntese, pela comunicação e pela capacidade aprender a aprender.

Apresenta-se a seguir uma breve descrição do que esses processos contidos no conceito de competência informacional representam:

Identificação das necessidades informacionais

Identificar as necessidades informacionais consiste em entender se uma informação é necessária e o motivo pelo qual o é. Consiste, ainda, em saber distinguir de qual tipo de informação se tem necessidade e quais são suas limitações, bem como em lembrar que existe uma grande variedade de formatos e que a informação desejada pode estar localizada em várias regiões geográficas e virtuais (ABELL et al, 2004). De um modo geral, a informação pode estar disponível em canais formais e informais, em fontes primárias e secundárias, por isso é necessário ter conhecimento dos canais e da classificação das fontes de informação.

Para identificar uma necessidade informacional deve-se definir alguns critérios como a finalidade da informação desejada; o idioma; o nível científico; os tipos de documentos; o período de cobertura; o grau de precisão ou exaustividade.

O processo de identificação das necessidades informacionais requer que os indivíduos as reconheçam e expressem a fim de suprir seus desejos informacionais em determinadas situações. Saber expressá-la tal gênero de necessidade consiste na identificação e representação de conceitos chaves que podem auxiliar no processo de busca da informação.

Busca da informação

A busca da informação é o procedimento documental no qual se pode obter um conjunto de informações e documentos necessários para resolver um determinado problema. Pode-se considerar que essa busca consiste no emprego de estratégias e técnicas para encontrar e organizar a informação, de modo a localizar as mais importantes. Os procedimentos necessários para realizar a busca da informação são (GOMÉS; MITRE, 2005):

- Selecionar as ferramentas de busca: a cobertura temática e geográfica; idioma; cobertura retrospectiva; existência de vocabulário controlado ou de tesauro; custos; possibilidade de acesso aos documentos primários; disponibilidade e acessibilidade às bases de dados; e prestígio do autor.

- Análise e escolha dos conceitos de consulta: definir uma ou várias frases curtas no tema sobre o qual se deseja obter informação; e buscar os conceitos inclusos nestas frases.
- Tradução dos conceitos para a terminologia do sistema: linguagem natural, vocabulário controlado.
- Estabelecer estratégias de busca no sistema de recuperação da informação ou nos locais de armazenamento.
- Busca em texto livre: permite realizar buscas muito específicas e complexas; baseia-se em recursos como encontrar e agrupar todos os sinônimos; realizar truncamento; busca de proximidade; limpar ruídos de polissemias; homógrafos e variantes ortográficas e falsas coordenações.
- Busca com termos controlados: disponíveis nos sistemas de recuperação da informação.
- Visualização e avaliação dos resultados da busca: este procedimento depende dos resultados obtidos com a busca. Se forem poucos, pode-se utilizar sinônimos e operadores booleanos (OR); substituir descritores por palavras-chave e assim por diante, objetivando ampliar o resultado da busca. No caso de muitos resultados, deve-se aumentar a utilização de operadores booleanos (AND, NOT); utilizar a opção de busca avançada; dentre outros.

A realização do processo de busca da informação é um trabalho complexo, que exige domínio de determinados procedimentos para ampliar ou diminuir a quantidade de informações obtidas e que requer também conhecimentos sobre os locais de armazenamento para poder localizá-las.

Avaliação da informação

Avaliar os conteúdos eletrônicos publicados na Internet consiste em aplicar um conjunto de critérios que avaliem a veracidade, a credibilidade, a confiabilidade e a qualidade da informação proporcionada por este meio. Devido à liberdade e à facilidade de publicação de informação na rede torna-se necessária à adoção de critérios que permitam a obtenção de informação confiável, organizada e de qualidade. Com a adoção desses critérios é possível conseguir selecionar informações pertinentes. Seguem alguns deles (GÓMEZ E MITRE, 2005):

- **Autoria:** o material consultado deve conter informações sobre a autoria, se pessoa física ou alguma organização;
- **Atualização:** data de criação do site, data de atualização, apresentação de informações atuais;
- **Conteúdo:** cobertura, exatidão, precisão, rigor, pertinência e objetividade.
- **Acessibilidade:** estrutura de apresentação compatível com diferentes navegadores, cumprimento da norma WAI (*Web Accessibility Initiative*), que permite que acessibilidade para todos (inclusive para pessoas com alguma necessidade especial); possibilidade de imprimir e visualizar conteúdos para impressão; tópico de ajuda ao usuário; disponibilidade de visualização em outras línguas.
- **Funcionalidade:** estrutura lógica, com tabela e menu de conteúdo; pertinência e adequação dos títulos para navegação; existência de um mapa da página com organização hierárquica, sistema de busca de conteúdos no próprio *site*.
- **Navegabilidade:** menu de conteúdo visível e botões de navegação.
- **Design:** elegante, funcional e atrativo; combinação de cores, formas e imagens; tipografia textual adequada; homogeneidade de estilo e formato.

Os critérios de avaliação de conteúdos são subjetivos, dependem do propósito a ser avaliado, da capacidade individual, intelectual e científica da pessoa que efetua a análise. Os especialistas que costumam realizar a avaliação de *sites* são profissionais qualificados, como os que atuam em portais e diretórios temáticos, especialistas, organismos e instituições (GÓMEZ E MITRE, 2005).

Abordou-se neste item a possibilidade de avaliar conteúdos informacionais disponíveis na rede de uma forma geral recorrendo-se há alguns já critérios existentes.

Análise da informação

A análise é um processo que implica:

- **Reconhecimento:** através da leitura e análise de textos pode-se identificar e seleccionar as idéias principais.
- **Análise:** consiste no exame e decomposição da informação em unidades pequenas que permitem sua compreensão, representação e aprendizagem.

- Compreensão: entendimento do significado da informação para poder escrevê-la, esquematizá-la, organizá-la, interpretá-la, hierarquizá-la, relacioná-la e expô-la.
- Aplicação: incorporação de uma nova informação a sua base de conhecimentos para utilizá-la posteriormente (PINTO, 2005).

Aprender a sintetizar

A representação de um texto é uma atividade intelectual complexa que implica compreensão entre o pensamento e a estrutura da informação contida neste texto. Ocorre posteriormente à leitura e tem o propósito de destacar e apresentar as idéias principais de um documento de forma estruturada e organizada, devendo simplificar e demonstrar entendimento e memorização do conteúdo do texto através da esquematização e do resumo (PINTO, 2005).

Aprender a comunicar

A comunicação da informação, tanto oral quanto escrita, é a atividade que culmina no processo de aprendizagem e na geração de novos conhecimentos. O processo de comunicação da informação requer certas habilidades e destrezas no manejo de ferramentas de escrita e apresentação. Tendo em vista o propósito de realização desse processo o estudante aprenderá procedimentos relacionados com escrever, citar e relatar (PINTO; MARTÍNEZ-OSORIO, 2005).

Para escrever deve-se levar em consideração uma série de elementos, como saber analisar o texto do qual se pretende extrair informação, processar a informação obtida em diversas fontes, desenvolver uma idéia central, desenvolver e fundamentar um argumento, expressar uma conclusão exata do que se pretende comunicar, ter capacidade crítica, manter uma ordem lógica, fazer citações de outros materiais.

Quando os estudantes conduzem uma pesquisa, devem consultar variadas fontes de informação para auxiliar na exposição das idéias e para dar-lhes mais credibilidade. Do mesmo modo, deve-se dar a referência das fontes de informação utilizadas. A utilização desta norma denota preocupação com os direitos autorais de outros autores, evitando o plágio e demonstra que se está a fazer um uso ético e legal da informação.

A exposição ora, por sua vez, é um exercício acadêmico que coloca em funcionamento várias competências e capacidades relacionadas com a organização do

pensamento, a concentração, a projeção de textos, a exemplificação, a seleção da informação, o domínio da matéria e outros recursos, lingüísticos e não lingüísticos (PINTO; MARTÍNEZ-OSORIO, 2005).

Aprender a aprender

A aprendizagem se produz quando o indivíduo observa um fenômeno externo, quando sua atenção está determinada por processos inatos como a percepção do movimento e do conteúdo da memória, sendo que se pode conectar a memória a curto ou a longo prazo. No caso da memória a longo prazo, ela está relacionada a motivações pessoais, a repetições, a fatos ou a informações chocantes e aos conhecimentos prévios. O processo do aprender a aprender supõe, conforme García Marco (2005):

- Compreender como desenvolvemos nossa capacidade de conhecimento e aprendizagem;
- Aprender a formar conceitos de uma maneira sólida e significativa;
- Ser capazes de recordar e memorizar a informação;
- Ser capazes de definir objetivos e priorizá-los;
- Valorizar nosso tempo e organizá-lo de forma eficiente.

O aprender a aprender se desenvolve em duas competências, a capacidade para aprender e o aprendizado autônomo. A capacidade de aprender é consubstancial ao ser humano, o êxito de sua espécie depende de aprender e inovar. Aprender presume desenvolver novas respostas aos desafios. (GARCÍA MARCO, 2005).

O mesmo autor acredita que o aprendizado autônomo seria o aprendizado realizado com alguma motivação, com conteúdos, com técnicas e com uma avaliação que procede da própria pessoa que aprende e das atividades realizadas por ela. Ser capaz de aprender autonomamente é uma grande garantia de desenvolvimento pessoal, de maior espaço de liberdade interior e exterior e de melhor adaptação ao meio em que se vive.

Através dos processos informacionais descritos, percebe-se que o conjunto de competências a serem adquiridas são variados e podem fazer diferença significativa no modo de agir dos indivíduos na sociedade da informação, uma vez que ao tomar decisões estarão se baseando em fontes e recursos avaliados e confiáveis.

Aspectos da competência informacional relacionados com a educação também passaram a ser discutidos a partir da década de 1980. A *Information Literacy Education*, ou seja, a competência informacional voltada para a educação, é entendida como aquela que:

[...] socializa o acesso à informação, ao conhecimento e ao aprendizado. Incentiva a participação ativa da comunidade (ou seja, seu comprometimento) na definição de metas e objetivos educacionais. Busca o aprendizado, enquanto processo, de conteúdos significativos. Enfatiza a integração curricular e a educação baseada em recursos. Adota práticas pedagógicas voltadas para a construção de conhecimento, o aprendizado independente e o aprendizado ao longo da vida, a partir da elaboração de projetos de pesquisa e a resolução de problemas. (DUDZIAK, 2003, p.32)

Levar o conceito da ILE para as instituições educacionais é uma tarefa complexa. De acordo com Lagford (1998 apud CAMPELLO, 2009), para que isso ocorra é preciso que não haja um discurso isolado por parte dos bibliotecários, devendo estes se posicionar na busca de objetivos comuns com os educadores, observando que a classe bibliotecária não é a única interessada nas questões de aprendizagem por meio da informação. Assim, a competência informacional não deve ser tratada como um tópico a mais no currículo, mas ser incorporada naturalmente às estratégias didáticas.

De acordo com Dudziak (2008, p. 51), “[...] a competência informacional se constrói sobre um trabalho colaborativo que vai muito além dos limites da biblioteca e mesmo das instituições de ensino”. A seguir, apresentam-se as concepções da competência informacional.

2.5 Concepções da competência informacional

A competência informacional deve ser vista à luz de três concepções segundo Dudziak (2003): a concepção em informação, que tem ênfase na tecnologia de informação; a concepção de conhecimento, que tem ênfase nos processos cognitivos; e a concepção de inteligência, com ênfase no aprendizado ao longo da vida. A autora chegou a conclusão devido à revisão bibliográfica que realizou durante o desenvolvimento de sua dissertação. As concepções apresentam-se de forma mais detalhada a seguir (DUDZIAK, 2003):

- A **concepção em informação** possui ênfase nas tecnologias de informação, priorizando a abordagem do ponto de vista dos sistemas. Está ligada ao processamento e à distribuição da informação com base no desenvolvimento de habilidades no uso de ferramentas e suportes. Enfatizá-la deste modo é reduzi-la ao aprendizado de mecanismos eletrônicos.
- A **concepção de conhecimento** possui ênfase nos processos cognitivos, na realização de busca da informação para a construção do conhecimento, envolvendo seu uso, interpretação e significado. Procura-se a construção de modelos mentais, sendo foco o indivíduo em seus processos de compreensão da informação e o uso que deste faz em situações particulares.
- A **concepção de inteligência** possui ênfase no aprendizado ao longo da vida, e está ligada às habilidades e conhecimentos sobre o universo informacional e a valores ligados à dimensão social e situacional. Pressupõe a incorporação de um estado permanente de mudança, a própria essência do aprendizado como fenômeno social. A partir dessa visão, percebe-se o indivíduo como ator social e como cidadão.

A aprendizagem da competência informacional permite a utilização da informação de variadas maneiras, requerendo-se algumas habilidades para utilizá-la em situações diferentes. Tendo em vista este aspecto Bruce (2003) traçou as sete faces da competência informacional no ensino superior:

- A concepção baseada nas tecnologias de informação é entendida como a capacidade de uso das tecnologias de informação pelos indivíduos no sentido de recuperá-las e comunicá-las, sendo vista como uma relação de condicionamento às tecnologias como requisito para manter-se informado e conectado à sociedade atual.
- A concepção baseada nas fontes de informação é entendida como a capacidade de utilização de variadas fontes de informação, exigindo dos indivíduos conhecimento das mesmas e de sua estrutura. Esta utilização deve dar-se com flexibilidade, seja de forma independente ou com auxílio de um intermediário.

- A concepção baseada na informação como processo caracteriza-se pela aplicação de estratégias para encontrar a informação e utilizá-la como recurso para enfrentar uma situação nova. Ou seja, esta concepção entra em cena quando o indivíduo identifica uma nova necessidade informacional em decorrência da falta de conhecimento de algo e utiliza-se de estratégias para buscar a informação desejada visando preencher essa lacuna.
- A concepção baseada no controle da informação é entendida como aquela em que as informações são armazenadas através do registro manual, através da memória por meio de várias classes de conexões e associações ou, ainda, através de meios eletrônicos, permitindo-se assim sua recuperação, ou seja, possibilitando haver um controle da informação. O intuito é que os indivíduos saibam utilizar diferentes meios para armazenar a informação por seu provável valor para uso futuro.
- A concepção baseada na construção do conhecimento parte da noção de construção de uma base pessoal de conhecimentos em uma nova área de interesse. A idéia da base de conhecimentos vai além do armazenamento de informações, implica a adoção de perspectivas pessoais, alcançadas por meio da análise crítica do que se lê e seu uso efetivo.
- A concepção baseada na extensão do conhecimento se refere ao uso da informação envolvendo a capacidade de intuição e introspecção criativa, o que resulta no desenvolvimento de novas idéias ou soluções criativas. Está centrada não mais na construção do conhecimento, mas em sua extensão.
- A concepção baseada no saber significa o uso inteligente de informação, o que implica a consciência dos próprios valores, atitudes e crenças pessoais, colocando a informação num contexto mais amplo. Como requisito é necessário possuir também a consciência dos valores éticos. De modo resumido, é a utilização inteligente da informação em benefício dos demais.

A competência informacional pode ser vista então, à luz das concepções, organizadas em três grandes grupos segundo Dudziak (2003) ou em sete grupos segundo Bruce (2003), enfocando-se aspectos específicos.

3 PARÂMETROS PARA A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

Para demonstrar a importância da temática de avaliação da competência informacional, discorreu-se primeiramente sobre os programas para o desenvolvimento da mesma no ensino superior, indicando-se elementos norteadores para sua construção. Apresentam-se, a seguir, diretrizes para auxiliar na obtenção de resultados na aprendizagem dos estudantes.

Na sequência deste tópico, abordou-se a avaliação da competência informacional no ensino superior com o intuito de fundamentar a sua importância nesse contexto, conceituando-a e mostrando os instrumentos de avaliação mais utilizados nas pesquisas e em programas de competência informacional.

Para finalizar, realizou-se uma breve revisão da literatura sobre as iniciativas no campo da competência informacional no ensino superior com pesquisas de caráter prático, focando aquelas que utilizam como instrumento de avaliação e coleta de dados os *surveys* e os testes.

3.1 Programas de competência informacional

Os programas de competência informacional devem adotar alguns parâmetros para obterem êxito. O assunto vem sendo discutido na literatura internacional da área, visando o estabelecimento e melhoria dos programas existentes. Com esta finalidade têm sido criados documentos importantes que servem como base.

De acordo com Campello (2009, p. 82), “[...] a implementação de programas de letramento informacional implica práticas planejadas, fundamentadas em evidências e teorias, constando de atividades sistemáticas ou sequenciais”.

As atividades sistemáticas de instrução dos programas de competência informacional podem ser oferecidas através de tutoriais tradicionais com os estudantes (presentes) e à distância, cursos, disciplinas optativas ou obrigatórias, e podem receber variados nomes, dentre os quais o de instrução. A escolha destas possibilidades depende de aspectos institucionais, dos docentes e da biblioteca onde o programa será implementado.

Para que haja a implantação de um programa de competência informacional, um dos principais agentes de sua disseminação e de seu funcionamento deve ser o bibliotecário. É necessário mostrar à instituição as vantagens do programa para o ensino e para o aprendizado dos alunos. De acordo com O'Neil (2005), a biblioteca é responsável por uma parte da formação acadêmica dos estudantes, ensinando-os a usarem-na e usar também as fontes de informação efetivamente, sendo elemento atuante na aprendizagem deles.

Às vezes o programa é implantado de forma isolada pela biblioteca, quando os demais segmentos da instituição não tomam parte no planejamento, oferecendo aos alunos que participam apenas certificados. No entanto, este pode ser considerado como um primeiro passo ou como um incentivo para que a instituição venha a aderir ao programa. A ACRL (2005) ressalta que a estrutura organizacional dos programas de competência informacional varia de acordo com a biblioteca e com a instituição educacional.

Em 2003, foi lançado pelo *Institute for Information Literacy* da ACRL o documento intitulado *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline*. Ele traz as características que ilustram as melhores práticas em competência informacional desenvolvidas por instituições de ensino superior e fornece elementos para a sua realização.

A seguir, são apresentadas algumas especificidades que os programas devem possuir de acordo com a ACRL (2003a):

Missão: a missão deve optar por um conceito de competência informacional e seguir alguma diretriz de competência informacional, assim como deve refletir sobre a contribuição e os benefícios esperados para todos os membros da instituição, devendo ser avaliada periodicamente e revisada se necessário;

Metas e objetivos: os programas devem estar em consonância com a missão, as metas e os objetivos dos departamentos e da instituição; estabelecer resultados esperados para a avaliação do programa e dos aprendizes; articular a integração da competência informacional em todo plano de ensino e no projeto político pedagógico dos cursos; e ser avaliados e revisados periodicamente;

Planejamento: consiste em organizar a missão, as metas, os objetivos e a fundamentação pedagógica do programa; em planejar os recursos humanos, tecnológicos e financeiros; e em

estabelecer um processo de avaliação desde o início, incluindo a revisão periódica do plano para assegurar flexibilidade;

Apoio administrativo e institucional: a instituição deve prover o financiamento para assegurar um aprendizado contínuo para o ensino formal e informal dos estudantes, para obter os níveis adequados de profissional e para garantir o seu desenvolvimento;

Articulação com o plano de ensino: o programa deve ser formalizado e disseminado, e incluído, quando for o caso, nos planos de ensino; recomenda-se que a aprendizagem seja centrada no estudante; o programa deve ainda identificar o alcance (profundidade e complexidade) das competências a serem adquiridas nas disciplinas e em cada curso; e deve apresentar a sequência das competências ao longo da formação acadêmica;

Colaboração: deve haver colaboração entre os professores, bibliotecários e demais membros da instituição, que poderão assim centrar-se na melhoria da aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades para o aprendizado contínuo;

Pedagogia: centra-se no apoio aos diversos planos de ensino e aos trabalhos das disciplinas; no uso de recursos adequados; e em atividades de aprendizagem ativas, abarcando o pensamento crítico e reflexivo;

Pessoal: incluem-se aqui os bibliotecários, os professores, administradores, coordenadores de curso, especialistas em docência e outros segmentos, de acordo com as necessidades; é necessário para desenvolver as diversas atividades requeridas por um programa.

Extensão: consiste na propaga dos cursos à comunidade institucional por meio de canais formais e informais;

Avaliação: a avaliação inclui o rendimento do programa e os resultados individuais dos estudantes; consiste em verificar se as metas e objetivos do programa foram alcançados.

Nesse mesmo ano de 2003, foi aprovado pela ACRL (2003b) o *Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries*, que consiste num conjunto de recomendações para as bibliotecas universitárias prepararem e desenvolverem efetivamente programas

instrutivos para seus estudantes. Este guia oferece um esboço teórico básico para esse tipo de programa, deixando bem claro que deve ser usado juntamente com os padrões (ACRL, 2000) e com as características (ACRL, 2003a). Destacam-se três pontos do programa, seu planejamento, os recursos humanos e o apoio, conforme detalhados a seguir:

1 Planejamento do programa

- A. Declaração do propósito: a biblioteca deve ter uma declaração da missão do programa instrucional.
- B. Identificação do conteúdo da instrução: cada instituição determinará o conteúdo instrutivo baseada nas necessidades de aprendizagem de sua comunidade e a biblioteca deverá ter um conjunto articulado de resultados de aprendizagem definidos.
- C. Identificação dos modos de instrução: pode-se utilizar uma variedade de métodos de ensino. A escolha vai depender dos conhecimentos da comunidade e do tipo de programa que será oferecido.
- D. Estrutura do programa: deverá ser bem articulada, capaz de evidenciar a relação entre seus vários componentes, possuir uma relação integrante com o plano de ensino, bem como criar iniciativas para ampliar os horizontes dos programas futuramente.
- E. Análise e avaliação: a avaliação deve ser um processo contínuo e sistemático, que vise reunir dados sobre o programa instrucional; tais dados devem mostrar se as metas e objetivos dos programas foram alcançados, de acordo com o que estava previsto.

2 Recursos humanos

Para a realização dos objetivos previstos na missão da biblioteca a respeito dos programas instrucionais de competência informacional, a biblioteca deve empregar, desenvolver ou ter acesso a pessoas com educação adequada, com experiência e que possuam conhecimentos sobre cada uma das etapas do programa.

3 Apoio

O apoio aos programas instrucionais de competência informacional deve contar com os seguintes itens:

- A. Instalações instrutivas: a biblioteca deve possuir instalações com tamanho suficiente e número de equipamentos adequado para oferecer os programas; deve também ser flexível o bastante para oferecer uma aprendizagem ativa aos estudantes.
- B. Instalações de apoio instrucional: a biblioteca deve prover acesso aos equipamentos e serviços necessários para o desenvolvimento do programa.
- C. Apoio financeiro: a biblioteca deverá receber todo o apoio financeiro necessário para cobrir os gastos dos programas em todos os aspectos, devendo estar clara a previsão desses gastos na descrição no orçamento.
- D. Apoio para educação continuada, treinamento e desenvolvimento: a biblioteca deverá contar ainda com apoio para que os profissionais encarregados de oferecer os programas tenham um desenvolvimento profissional adequado no sentido de se aperfeiçoarem em todas as etapas dos mesmos, assim como para habilitar novos profissionais para tais funções.

Outra iniciativa muito importante foi a da IFLA (LAÚ, 2006), que publicou o Guia em competência informacional para a aprendizagem ao longo da vida (*Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning*), compilado pela Seção de competência informacional (*Information Literacy Section - INFOLIT*).

Esse guia (LAÚ, 2006) provê uma estrutura pragmática para os profissionais interessados em constituir programas de competência informacional, seja no ensino básico ou no superior, apresentando os conceitos, os princípios e os procedimentos necessários para aplicá-los com um mínimo de adaptação em bibliotecas.

Para que os programas de competência informacional tenham êxito, é necessário que estejam devidamente esquematizados e documentados o seu planejamento, seus objetivos, sua missão e assim por diante; e, também, que possuam um processo avaliativo rigoroso, capaz de analisar as contribuições que vêm trazendo e as falhas que têm tido em todos os seus passos. A definição do que é a competência informacional e daquilo que deverão consistir suas contribuições para a aprendizagem dos estudantes deve estar clara, assim como deverá estar clara, também, a definição dos parâmetros a ser utilizados para alcançar seus objetivos.

Existem modelos de competência informacional que servem como parâmetro para a aplicação de programas e também para avaliar os alunos, através da realização de pesquisa e/ou portfólios. Normalmente, esses modelos descrevem a trajetória da tarefa de pesquisa

escolar, detalhando os passos a serem seguidos. Os mais citados na literatura são: o Big6 e o *Information Seeking Process*.

Para o desenvolvimento da competência informacional, a tarefa de pesquisa é essencial para o aluno durante a graduação. Através dessa tarefa, ele passa a ser mais independente do professor, obtendo raciocínio lógico e crítico para o desenvolvimento do trabalho, começando a localizar as informações necessárias de modo autônomo e tornando-se assim capaz de compreender as diferentes fases do processo de busca da informação.

O modelo desenvolvido por Kuhlthau possui seis estágios do processo de busca da informação (*Information Seeking Process* – ISP), descrevendo pensamentos, ações e sentimentos experimentados pelos estudantes em cada momento desse processo. Tais estágios correspondem ao de iniciação, escolha do tema, exploração do tema, formulação da questão, coleta da informação e encerramento da pesquisa (CAMPELLO; ABREU, 2005).

Outro modelo muito citado na literatura é o elaborado pelos bibliotecários Eisenberg & Berkowitz, *The Big6 Skills for Information Problem-Solving*, composto por seis etapas: 1. Definição da tarefa/objetivo; 2. Estratégias de busca da informação; 3. Localização e acesso; 4. Utilização da informação; 5. Síntese e 6. Avaliação (do resultado e do processo) (apud HATSCHBACH, 2002).

De acordo com a mesma autora, Hatschbach (2002), há outros modelos de competência informacional que discutem etapas do processo de pesquisa como o da busca e da utilização efetiva da informação. São exemplos desses modelos: *Stripling and Pitt's REACTS and Term Paper Models* (Estados Unidos), *Irving's Study and Information Skills Across the Curriculum* (Inglaterra), *Pappas and Tepe's Pathways to Knowledge* (Estados Unidos) e *Référentiel FADBEN* (França). Foram estes os modelos mais utilizados na década de 1990.

De acordo com Pasadas Ureñas (2003), a literatura sobre a competência informacional inclui a construção de modelos teóricos, o desenvolvimento de padrões e diretrizes que sirvam de catalisadores do processo de aquisição da competência informacional; e inclui também a aplicação das características (ACRL, 2003a) e dos fatores críticos adquiridos a partir das experiências comprovadas e que tiveram êxito de acordo com os métodos utilizados.

A seguir são apresentados algum dos padrões de competência informacional para o ensino superior.

3.2 Padrões para avaliação da competência informacional no ensino superior

A ACRL (2000) criou os padrões de competência informacional para o ensino superior, por haver uma preocupação com a formação de futuros profissionais e com sua atuação em um mercado de trabalho competitivo. Tais profissionais deverão possuir capacidade de raciocínio lógico, de reflexão e de solucionar problemas, e também de relacionar-se com os colegas de trabalho, dentre outros requisitos, inclusive as competências específicas de cada profissão.

Esses padrões têm a função de orientar no desenvolvimento e realização de programas de competência informacional e também de definir os resultados que devem ser avaliados para demonstrar a aquisição dessa competência pelos estudantes do ensino superior. Ao criar os padrões, o objetivo da ACRL foi fornecer uma estrutura de trabalho para auxiliar e guiar na preparação de indivíduos competentes em informação (NEELY; SULLIVAN, 2006).

Nos padrões são apresentados indicadores de desempenho e os resultados esperados, fatores que auxiliam na avaliação da competência informacional dos indivíduos do ensino superior. Eles esboçam o processo pelo qual os professores, bibliotecários e demais pessoas podem identificar um estudante como competente em informação.

Os padrões da ACRL (2000) foram intitulados *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, e aprovados pela *Association of College and Research Libraries*, a ACRL, em Seção da ALA em 2000.

Os padrões estão estruturados em cinco tópicos, com vinte e dois indicadores de rendimento e com os resultados que deverão ser obtidos. São apresentados a seguir esses cinco principais tópicos abordados com a finalidade de mostrar os principais assuntos contidos neste documento:

Padrão 1

O estudante competente em informação determina a natureza e o nível de sua necessidade de informação.

Padrão 2

O estudante competente em informação acessa a informação necessária eficaz e eficientemente.

Padrão 3

O estudante competente em informação avalia a informação e suas fontes de forma crítica e incorpora a informação selecionada a seus conhecimentos básicos e a seu sistema de valores.

Padrão 4

O estudante competente em informação, individualmente ou na qualidade de membro de um grupo, utiliza a informação eficazmente para alcançar um propósito específico.

Padrão 5

O estudante competente em informação compreende muitos problemas e questões econômicas, legais e sociais que rodeiam o uso da informação e acessa e utiliza a informação de forma ética e legal.

O *Padrão 1* refere-se às duas maiores áreas da competência informacional: a habilidade para reconhecer e definir uma necessidade informacional e a habilidade para identificar uma variedade de tipos e formatos de fontes potenciais de informação (SULLIVAN, 2006, p. 19). É importante a aplicação deste padrão nos objetivos de aprendizagem e na avaliação devido à grande variedade de fontes de informação disponíveis em distintos meios e formatos, permitida através do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação.

O *Padrão 2* cobre uma significativa variedade de atividades relacionadas à pesquisa, incluindo seleção da metodologia, técnicas de pesquisa e recuperação e análise da informação (NEELY, 2006). A pesquisa possibilita a reflexão, o pensamento crítico, a capacidade de análise de informações e, assim, a aquisição de conhecimentos, aptidões muito solicitadas para viver na sociedade da informação e para inserir-se no mercado de trabalho.

Em relação às técnicas de pesquisa, Neely (2006) diz que para desenvolvê-las com sucesso o estudante deve familiarizar-se com os sistemas de recuperação da informação e ter a habilidade de selecionar um que seja adequado a sua necessidade de pesquisa.

A aquisição e a aplicação do *Padrão 3* por estudantes de graduação é importante para a aprendizagem e para a pesquisa. O ideal é que os estudantes consigam aplicar as habilidades referentes a este padrão também em outras situações que requeiram capacidade de avaliação, de análise e de pensamento crítico (NEELY; SIMMONS-HODO, 2006).

O *Padrão 4* remete a duas áreas: a habilidade para organizar e sintetizar informações novas a partir de conhecimentos prévios e a habilidade de comunicá-las de maneiras específicas (NEELY; SULLIVAN, 2006).

Este é o padrão mais complexo, indica-se que seja aplicado e avaliado por professores com a colaboração do bibliotecário, num trabalho conjunto entre estes profissionais. É preciso considerar ainda o desafio em que consiste a dificuldade de criar um instrumento de avaliação capaz de mensurar as habilidades referentes a este estágio, sendo que os métodos qualitativos seriam os mais adequados para tal caso, o que restringiria o universo da pesquisa.

O *Padrão 5* visa que o estudante compreenda e aplique em múltiplos contextos as políticas informacionais nacionais e internacionais (como os direitos autorais e o *copyright*). Visa, ainda, que ele demonstre entendimento das convenções e implicações científicas, do mercado de comunicações de massa, das publicações que não têm como consequência a geração de lucros, da interação ética entre informação e tecnologia; e que reconheça as implicações sociais inerentes aos sistemas e à produção da informação (FRANÇOIS, 2006).

Embora nem todos os padrões tratem explicitamente da avaliação da informação pelos estudantes, a necessidade de avaliação e pensamento crítico estão implícitos em todas as fases da investigação.

Há outro documento complementar aos Padrões, intitulado *Objetivos de formação para a competência informacional: um modelo de declaração para bibliotecas universitárias* (ACRL, 2001). Para a criação desse documento houve uma reelaboração de objetivos, que eram voltados anteriormente para a educação de usuários em bibliotecas universitárias.

Os padrões constituem a base dos objetivos e recomenda-se que ambos os documentos sejam utilizados de forma conjunta. Os Objetivos dão corpo e especificam ainda mais os padrões, ampliando e detalhando o leque de resultados que por meio destes podem ser obtidos.

Os objetivos (ACRL, 2001) apresentam quais são os indicadores que devem ser aplicados pelo bibliotecário e pelos professores, individualmente ou em conjunto, de acordo com as suas funções. Eles não contemplam o *Padrão 4*, correspondente a funções de responsabilidade exclusiva dos professores, embora, o bibliotecário possa auxiliá-los no planejamento de suas atividades.

Os objetivos servem como ajuda suplementar detalhada para aqueles bibliotecários que querem dividir os padrões em componentes educativos menores. A obra está projetada

para ajudar os bibliotecários que atuam em bibliotecas universitárias a identificar e estabelecer como meta resultados educativos concretos.

O ideal é que pesquisadores utilizem os padrões para avaliar a competência informacional dos estudantes do nível superior e que utilizem também, além dos objetivos, a obra *Information Literacy Assessment* (NELLY, 2006), que especifica pormenores os padrões e que contém ainda muitos exemplos de questões possíveis de ser aplicadas em testes. A obra ainda indica instituições que desenvolvem os instrumentos de avaliação, como os chamados testes normalizados, para ser aplicados nas instituições de acordo com suas características específicas.

O bibliotecário instrutor pode utilizar esses documentos como guia no momento de desenvolver projetos de capacitação, para uma sessão de instrução individualizada, para um curso ou ao colaborar com um professor ou instrutor empenhado em incorporar a competência informacional ao programa de uma disciplina concreta (ACRL, 2001).

Existem ainda outros padrões no campo da competência informacional, como as trazidas pela ANZIIL e CAUL, intitulada *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*, obra apresentada em sua segunda edição por Bundy (2004).

Os padrões da ANZIIL e CAUL derivaram dos padrões da ACRL (2000), agregando-se depois mais um padrão. Sua estrutura incorpora padrões e resultados de aprendizagem que consistem em características, atributos, processos, conhecimentos, habilidades, atitudes, convicções e aspirações associadas à competência informacional. Os padrões são fundamentados em habilidades informacionais e genéricas, em valores e convicções.

No que se refere às diretrizes, Abeiro et al (2007) entende que o ideal é desenvolver um conjunto de padrões internacionais e gerais que possam ser adaptados caso necessário, às necessidades específicas de cada país, permitindo-lhes adequar-se o melhor possível ao contexto em que serão aplicadas.

3.3 A avaliação da competência informacional

A avaliação é um dos aspectos mais importantes da competência informacional. Ela possibilita determinar os efeitos e transformações que os programas de competência informacional proporcionam para a instituição, para os membros da instituição e,

principalmente, para os estudantes, Considera-se a avaliação como “[...] uma parte de um processo contínuo de melhoria” (RADCLIFF et al., 2007, p. 4).

Atualmente, o tema da avaliação ganha cada vez mais espaço. Segundo Bunn (2002, p. 27) ela é “um subproduto necessário da ênfase atual do ensino superior em responsabilidade e resultados de aprendizagem”, motivo pelo qual até a produção científica sobre o assunto tem aumentado. Já de acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 9), a avaliação “é a coleta sistemática de dados a fim de verificar se de fato certas mudanças estão ocorrendo no aprendiz, bem como verificar a quantidade ou grau de mudança ocorrido em cada aluno”. Estes autores acreditam que o ensino modifica os aprendizes, que deverão ser diferentes do que eram antes de serem induzidos a um programa ou um curso.

Também Duarte (1986, p. 20) apresenta a sua definição. Segundo ele, a avaliação é:

[...] o ato ou efeito de julgar a qualidade, o valor ou a eficiência de algum aspecto do processo educacional, de modo a saber se os alvos desejados ou planejados estão sendo atingidos. Estimativa do trabalho do sistema educacional como um todo, ou de parte dele. Processo de comparação entre os comportamentos que os alunos manifestam em dado momento e os objetivos propostos [...] a avaliação deve refletir a visão global da evolução do aluno.

Haydt (2002) por sua vez, considera a avaliação um processo contínuo e sistemático, devendo ser constante e planejada; e acrescenta também que é um processo funcional, que se realiza em função de um objetivo, elemento norteador; e um processo orientador, que auxilia os alunos a conhecerem seus acertos e erros e; além de um processo integral, por analisar o aluno como um todo.

Assim, pode-se considerar que a avaliação da competência informacional consiste na mensuração de um conjunto de habilidades, comportamentos, condutas ou conhecimentos dos indivíduos relacionados à informação, com a intenção de trazer resultados significativos capazes de mostrar possíveis lacunas e necessidades, assim como os pontos fortes, com base nos objetivos propostos em contraposição ao que foi efetivamente alcançado, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem e todos os seus envolvidos. O aprofundamento dessa temática pode trazer contribuições muito importantes, permitindo o desenvolvimento e a fundamentação da competência informacional.

Mbabu (2007) entende a avaliação como um processo para determinar o nível da competência informacional que é oferecida em uma instituição. Ela observa que o processo de avaliação ajuda a aproximar os membros de diferentes segmentos de uma faculdade, os

bibliotecários e outros colaboradores, favorecendo assim a formação de uma base para a integração entre a sociedade e as iniciativas de competência informacional.

Através da avaliação, é possível ter uma visão ampla do nível de competência informacional da comunidade pesquisada, assim como do programa, dos membros da instituição e dos recursos e métodos utilizados com os estudantes. De acordo com Meneses Placeres (2008), os processos avaliativos medem a eficiência e a efetividade da atividade desenvolvida nos programas de competência informacional, o que contribuirá para o seu melhoramento gradual ou redirecionamento de suas proposições e metas, permitindo-lhes obter cada vez mais alcance.

O processo avaliativo somente é possível quando são estabelecidos objetivos de aprendizagem e também os resultados esperados de uma determinada situação/ questão, além do que deve se basear em um critério ou parâmetro e na aplicação de instrumentos adequados. Tais parâmetros são capazes de servir como guias no desenvolvimento dos programas e, inclusive, na obtenção dos resultados de aprendizagem esperados pelos estudantes, que podem se basear nos resultados dispostos nos padrões de competência informacional para o ensino superior escolhidos pela instituição, de acordo com suas necessidades e com seu perfil.

A sessão de instrução da ACRL fez uma revisão dos artigos publicados formalmente sobre a competência informacional nos Estados Unidos e reuniu contribuições dos participantes das conferências mundiais com a finalidade de identificar áreas importantes sobre o assunto. Publicou-se assim a agenda de pesquisa para instrução bibliográfica e competência informacional (ACRL, 2005), organizada em quatro sessões principais: estudantes, ensino, contexto organizacional e avaliação. No que se refere especificamente à avaliação, é recomendado que se considerem três aspectos fundamentais:

- **A avaliação dos programas e dos professores:** é componente chave na hora de determinar o valor dos programas, das atividades e das técnicas dentro do processo educativo, e de descobrir as áreas que requerem atenção.
- **A qualificação dos resultados de aprendizagem:** aponta uma maneira de render contas mensuráveis tanto para o professor quanto para o aluno.
- **Transferibilidade:** consiste na possibilidade de transferir modelos que tiveram êxito em programas de competência informacional; é importante para estimular a colaboração e para desenvolver modelos com as melhores práticas.

Para cada sessão da agenda, existem perguntas gerais sobre o tema proposto objetivando entusiasmar os interessados em competência informacional a investigar tais sessões, consideradas muito importantes devido à revisão de literatura realizada pela ACRL.

A ACRL (2003a) recomenda a avaliação a partir de três pontos: programas, alcances em relação ao rendimento dos alunos e programas-alcances.

Em relação aos programas, a ACRL (2005) estabelece o processo de planejamento/melhoria constante dos mesmos; mede diretamente o progresso a partir da consecução das metas e objetivos dos programas; integra-se com a avaliação dos projetos pedagógicos e dos planos de ensino e com as avaliações institucionais e as iniciativas profissionais e regionais.

Para saber o rendimento dos estudantes, reconhecem-se as diferenças nos estilos de aprendizagem e de ensino utilizando uma grande variedade de medidas apropriadas de resultados, que servem como instrumentos de avaliação; foca-se a valorização do rendimento, a aquisição de conhecimento e a atitude do estudante; avalia-se tanto o processo como o produto e inclui ainda a auto-avaliação, a avaliação por pares e a avaliação por estudantes.

Para conhecer o rendimento de ambos, ou seja, do programa e dos estudantes, são necessárias revisões periódicas dos métodos de avaliação.

A *American Association of Higher Education* - AAHE (1996), que tem sua atenção voltada para as experiências que conduzem à aprendizagem, publicou um documento que contém nove princípios de boas práticas para a avaliação da aprendizagem de estudantes:

1. A avaliação da aprendizagem dos estudantes começa com valores educacionais.
2. A avaliação é mais eficiente quando reflete uma compreensão da aprendizagem como multidimensional e integrada, revelando o desempenho ao longo do tempo.
3. A avaliação trabalha melhor quando o programa que busca melhorar tem propósitos claros.
4. Avaliação requer atenção aos resultados e, também, para as experiências que conduzem a esses resultados.
5. Deve ser entendida como um processo contínuo, e não esporádico. Quer dizer que a avaliação deve ser um processo cumulativo, já que a melhoria se mantém quando ocorre uma série de atividades empreendidas com o passar do tempo.
6. Avaliação é ampla quando representa toda a comunidade educativa envolvida.
7. A avaliação faz diferença quando se preocupa com as questões que envolvem as pessoas.
8. É mais provável que a avaliação conduza a melhorias quando fizer parte de um conjunto maior de condições que promovam mudanças.
9. Através da avaliação, educadores cumprem responsabilidades com os estudantes e com a comunidade.

Gratch-Lindauer (2006) aponta três âmbitos da avaliação: o ambiente de aprendizagem, que propicia a aplicação de um programa de competência informacional em todas as instituições educativas e em níveis diversos; os componentes dos programas de competência informacional, como os objetivos ligados à missão e meta da instituição, o planejamento e os métodos utilizados; e, por fim, os resultados de aprendizagem dos estudantes, que têm a ver com o programa de competência, com sua dimensão e alcance, com o planejamento dos possíveis resultados de aprendizagem dos estudantes e a aplicação de instrumentos de avaliação para mensurar suas habilidades.

Radcliff et al (2007) aponta um ciclo informacional que consiste em um plano para melhoria, compartilhamento de planos e dados, execução do plano, junção de dados e, por fim, numa análise e interpretação, como apresenta-se a Figura 1 a seguir:

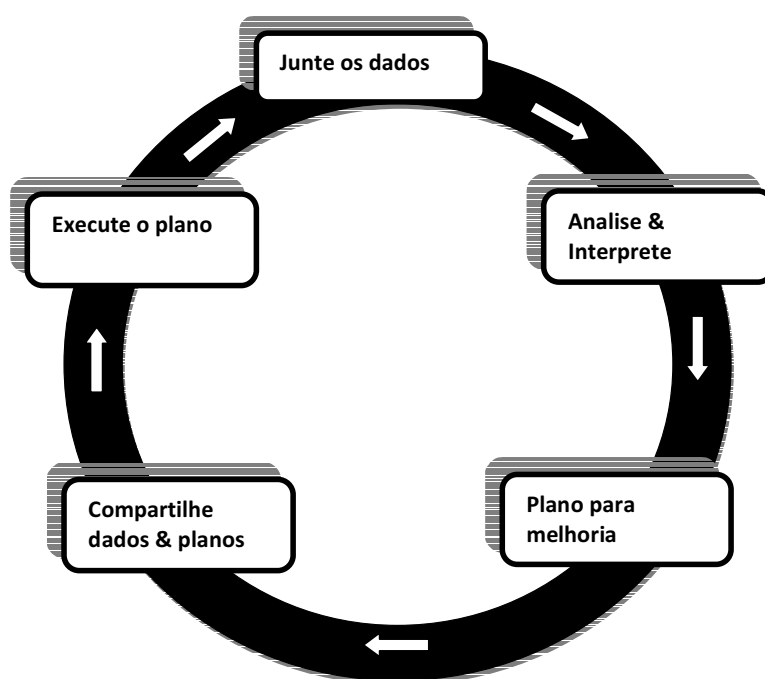


Figura 1. O ciclo da avaliação

Fonte: Radcliff (2007)

Este ciclo se refere a uma cultura de avaliação e significa um exame contínuo e efetivo da avaliação, levando em consideração os procedimentos pedagógicos, que devem ser cuidadosamente planejados, continuamente examinados e relacionados diretamente ao assunto que está sendo ensinado.

O mesmo autor, Radcliff (2007), aponta três níveis de avaliação: a de sala de aula, a programática e a institucional.

- **Avaliação em sala de aula (*classroom assessment*):** é também chamada de avaliação de curso. Este tipo de avaliação permite um retorno mais direto sobre a aprendizagem dos estudantes relacionado a um período de aula específico, está ligado aos objetivos de aprendizagem e requer poucos recursos.
- **Avaliação programática (*programmatic assessment*):** é centrada nas metas de aprendizagem para um programa de estudos ou uma série de cursos que inclua um programa e está voltada para uma profissão em particular ou uma disciplina. A avaliação programática envolve objetivos departamentais acadêmicos específicos e o trabalho de perto com os coordenadores e com a faculdade para integrar a competência informacional.
- **Avaliação institucional (*institutional assessment*):** provê um panorama amplo das habilidades de competência informacional dos estudantes; sua meta é envolver os departamentos e as disciplinas. A avaliação da competência informacional em um nível institucional foca as habilidades que possui o corpo de estudantes como um todo. Envolve a avaliação dos estudantes quando entram na universidade e no seu último ano. Ela requer um alto nível de compromisso em relação ao tempo e aos recursos. Para que a avaliação seja significativa em uma instituição é necessário fomentar o diálogo sobre o assunto. A discussão ajudará aqueles que serão avaliados a se familiarizarem com a terminologia usada na avaliação.

No primeiro nível de avaliação é mais fácil ter acesso aos estudantes através dos professores e do bibliotecário; quando há um trabalho conjunto que propicia o êxito das atividades. No segundo tipo de avaliação, a programática, exige-se um comprometimento maior dos departamentos e dos bibliotecários, uma maior interação entre os profissionais ali envolvidos direta ou indiretamente, e deverá haver um maior esclarecimento quanto aos objetivos de aprendizagem nas disciplinas dos cursos participantes.

A interação entre os profissionais não é algo fácil de conseguir, os bibliotecários devem ser muito claros e didáticos para conseguir envolver tanto os professores como os alunos. O terceiro nível de avaliação, à institucional, é o mais complexo no seu todo por envolver toda a comunidade acadêmica, exigindo muito esforço para sua realização, para o diálogo e a cooperação entre os colaboradores.

A IFLA (2004) publicou um guia para avaliação da competência informacional (*Guidelines for Information Literacy Assessment*) propondo três tipos de avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa. Trata-se dos métodos de avaliação mais aplicáveis nas pesquisas de competência informacional e, conseqüentemente, dos mais divulgados nesse campo.

Avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não os pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los. (HAYDT, 2002).

A avaliação diagnóstica pode ser realizada para saber quais competências informacionais os estudantes possuem, quais habilidades e conhecimentos foram adquiridos sobre os processos informacionais. Pode ser realizada anteriormente a um programa de CI. De acordo com Licea de Arenas (2007), serve para conhecer o grau de conhecimentos prévios dos participantes em atividades de estudo.

A avaliação formativa tem função de controle, é realizada durante o decorrer do programa com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, evidenciando assim os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. É, principalmente, através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático (HAYDT, 2002).

Através da avaliação formativa é possível que o instrutor perceba se os objetivos do curso estão sendo alcançados, isto é, se os estudantes estão adquirindo conhecimentos, habilidades e atitudes sobre o universo informacional e se as metas específicas relacionadas a estes saberes estão sendo trabalhadas. Desse modo, é dada ao instrutor a oportunidade de rever seus objetivos e reformulá-los, se necessário; e, aos estudantes, a chance de absorver o conteúdo não assimilado, uma vez que ao ser avaliados encontram-se ainda no decorrer do processo de aprendizagem. Para conhecer os pontos fortes ou debilidades da competência informacional, este tipo de avaliação determina o grau de eficiência da mesma (LICEA DE ARENAS, 2007).

A avaliação somativa tem função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento (HAYDT, 2002). Consiste, em outras palavras, em estabelecer qual foi o nível de aproveitamento do estudante ao final de um curso, identificando as habilidades

adquiridas. Serve para identificar se um programa de competência informacional deve ser suspenso ou ter continuidade, e também para verificar até que ponto seus objetivos e metas foram alcançados. Somente esta avaliação pode determinar quanto os educandos aprenderam (LICEA DE ARENAS, 2007).

Os instrumentos utilizados para a avaliação da competência informacional são diversos, a escolha vai variar de acordo com a especificidade da pesquisa, da instituição que está conduzindo a avaliação ou ainda com os objetivos da mesma. A seguir será apresentada uma revisão dos vários instrumentos/ métodos de avaliação tratados na literatura sobre o tema.

3.3.1 Instrumentos/ métodos de avaliação

Há numerosos instrumentos de avaliação da competência informacional, sendo alguns mais citados e utilizados nas pesquisas e nas instituições, tais como os *surveys*, as entrevistas, o grupo focal, os testes de conhecimento, o mapa conceitual e os portfólios. A seguir é apresentado uma breve descrição destes instrumentos. Para tanto, utilizou-se a obra de Radcliff (2007).

- ***Survey***

Surveys podem produzir resultados mais representativos da população que está sendo pesquisada do que outras técnicas, por coletar mais dados do que elas. Esta característica é importante quando se pretende laborar com uma população ampla. Os *surveys* também atraem porque seus dados são facilmente resumidos e comunicados para a faculdade, para estudantes, administradores e outros colaboradores. Embora sejam limitados no que indagam aos respondentes, eles facilitam a organização dos dados em larga escala.

Um benefício fundamental do *survey* é a familiaridade de muitos estudantes e faculdades em relação a ele. Poucas orientações são necessárias para aplicá-los e os resultados obtidos podem ser facilmente validados devido a esse nível de conforto que muitos respondentes demonstram com este instrumento. Além disso, é fácil manter o anonimato durante o processo avaliativo, fator que tende a encorajar respostas honestas.

▪ Entrevistas

Entrevistas produzem resultados importantes e compreensíveis, que são facilmente, condensados e entendidos pelos estudantes, faculdades, administradores e outros colaboradores. As entrevistas consomem muito tempo, enquanto outros métodos como o *survey* e o grupo focal são relativamente rápidos. Porém, entrevistas podem produzir resultados mais intensos e ricos e são efetivas no estudo das percepções e sentimentos dos participantes dos programas. Existem três tipos de entrevistas:

- a) **Entrevista informal:** é espontânea e conversacional. Os pesquisadores utilizam questões pré-determinadas, que são geradas por um evento ou contexto, e há um fluxo de perguntas subsequentes às respostas iniciais.
- b) **Entrevista guiada:** sugere-se um tópico para explorar durante a entrevista. O entrevistador pode formular a pergunta como deseja e é livre para construir conversações sobre o assunto, podendo assim contar com a vantagem de explorar e sondar linhas específicas de questionamento.
- c) **Entrevista aberta:** é o tipo mais adequado para avaliar os programas. Este tipo de entrevista usa um conjunto pré-determinado de perguntas abertas, cuidadosamente formuladas e organizadas.

▪ Grupo focal

Através da interação com o grupo, os pesquisadores aprendem sobre os sentimentos, percepções e atitudes dos participantes em relação ao tópico discutido. Este tipo de técnica qualitativa tem sido cada vez mais freqüente nas pesquisas realizadas em bibliotecas. O grupo focal é uma entrevista *face a face* com um grupo que pode ter de seis até 20 pessoas e que focam um assunto ou tópico. Essa entrevista pode durar de cerca de vinte minutos a uma hora e meia.

▪ Testes de conhecimento

Os testes de conhecimento focam naquilo que os estudantes sabem ao invés de focar as suas habilidades, comportamentos, atitudes ou opiniões; num teste bem construído, é

possível identificar os conceitos que os estudantes aprenderam. O número de questões é variável: pode ser pequeno, mas em alguns casos é compreensível que seja relativamente extenso. Em uma instrução pode ser apropriado aplicar um pré e pós-teste para melhor avaliar os resultados obtidos nela. Os testes de conhecimento podem conter itens objetivos: questões de múltipla-escolha, verdadeiro-falso, de associação (*matching*) e questões para completar, dentre outros.

▪ Mapa conceitual

O mapa conceitual é um gráfico representativo da forma como as pessoas organizam seu conhecimento, é uma ferramenta poderosa para o aproveitamento da instrução e da avaliação em sala de aula. Esse mapa oferece oportunidades únicas para ajudar os estudantes a integrar conceitos novos ao entendimento que já possuem sobre o processo de busca, avaliação e uso da informação.

Nas sessões de instrução da competência informacional os mapas conceituais podem ser usados para representar conceitos como estratégia de pesquisa, ciclo de publicação, tipos de recursos informacionais para disciplinas específicas e avaliação dos recursos informacionais por autoridade e aplicabilidade para o tópico de pesquisa. Radcliff et al (2007) recomenda o uso de mapas conceituais em avaliação de sala de aula e o uso do *padrão 3* (ACRL, 2000).

▪ Portfólios

Em um contexto educacional, um portfólio é uma coleção de trabalhos reunidos sobre um tema comum. Os portfólios têm sido usados, no ensino superior, como parte da avaliação programática ou institucional. Para os bibliotecários, eles oferecem uma rara oportunidade de lançar um olhar inclusivo sobre as competências informacionais dos estudantes e também sobre o desenvolvimento destas habilidades com o passar do tempo (RADCLIFF et al., 2007).

Portfólios proporcionam aos instrutores uma avaliação nas áreas em que os estudantes mais se esforçam. Eles provêm informações sobre o modo como as competências informacionais foram aplicadas ou ignoradas e podem ajudar a reduzir o plágio, porque é exigido aos estudantes que realizem diversos trabalhos, apresentando uma combinação de reflexões suas e dos autores utilizados, de modo a referenciá-los.

É importante mencionar que algumas instituições são especializadas no desenvolvimento de instrumentos de avaliação. Alguns exemplos são o projeto SAILS (*Standardized Assessment of Information Literacy Skills*), o projeto TRAILS (*Tool for real-time assessment information literacy skills*) e o ILT (*Information Literacy Test*).

O projeto SAILS², da *Kent State University* – Ohio, produz testes normalizados de competência informacional, permitindo que a biblioteca documente o desempenho dos seus estudantes e procure definir áreas de melhoria. Esse projeto é baseado nos padrões (ACRL, 2000).

O projeto TRAILS³, da *Kent State University Libraries and Media Services*, é uma ferramenta para que especialistas como bibliotecários e professores avaliem as competências informacionais de seus estudantes. É realizado através de um sistema baseado na *web* e está disponível gratuitamente.

O *Information Literacy Test*, por sua vez, é desenvolvido pela *James Madison University* - JMU, o JMU Center for Assessment and Research Studies (CARS) e a JMU Libraries, utiliza os padrões da ACRL, especificamente os padrões 1, 2, 3 e 5, justificando que o *padrão 4* não é facilmente mensurável através de testes de múltipla escolha.

Enfim, outras instituições vêm trabalhando especificamente com instrumentos de avaliação da competência informacional nos países em que a temática está mais fundamentada e, conseqüentemente, em que os programas têm sido implementados devido aos esforços das instituições, dos bibliotecários, dos professores e de seus demais membros.

Existem também outras instituições especializadas no desenvolvimento de instrumentos de avaliação que não estão restritas à formulação de testes de competência informacional, mas desenvolvem ferramentas para utilização via *web*. Tal é o caso do *surveymonkey*; instrumento utilizado no presente trabalho e em que as questões são desenvolvidas pelos próprios pesquisadores, os quais utilizam os variados recursos do software para disponibilizar o questionário online e para realizar o cruzamento entre as questões na tabulação dos dados.

Percebe-se então que as pesquisas de competência informacional têm utilizado esses instrumentos e métodos específicos de avaliação. A seguir são apresentados alguns trabalhos desenvolvidos sobre o tema em âmbito internacional e nacional.

² <https://www.projectsails.org/>

³ <http://www.trails-9.org/>

3.4 Relatos de experiência de avaliação de competência informacional no ensino superior

A revisão de literatura sobre a avaliação da competência informacional no ensino superior traz alguns exemplos de pesquisas e programas educacionais de competência informacional desenvolvidas em âmbito internacional, em que os estudos sobre a temática já estão mais adiantados e consolidados. Algumas pesquisas avaliam a competência informacional propriamente dita; outras o comportamento informacional dos estudantes de determinados cursos de graduação para intervir posteriormente com programas de competência informacional. Para finalizar, lembrando que os estudos realizados sobre a competência informacional em âmbito nacional são poucos, buscou-se descrever alguns destes estudos, todos os quais realizados por pesquisadores da área de ciência da informação vinculados a alguma instituição de ensino superior.

Nessa revisão de literatura, buscou-se trabalhos recentes sobre a temática, datados aproximadamente o período de 2000 até 2008. As pesquisas apresentadas possuem caráter prático. Mittermeyer e Quirion (2003, p. 17, tradução nossa) afirmam que “[...] poucos estudos examinam as necessidades e as competências informacionais, e que, com efeito, o número de estudos que procuram avaliar a competência informacional dos estudantes é limitado”. A maioria das pesquisas descritas utilizou como instrumento de avaliação e de coleta de dados os *surveys* e/ou testes.

Mittermeyer e Quirion (2003) desenvolveram um trabalho junto a alguns colaboradores, no qual procurou-se avaliar as habilidades no processo de pesquisa dos alunos ingressantes na universidade de Quebec. Visou-se assim determinar, mais profundamente, quais eram suas habilidades de competência informacional, almejando, deste modo, prover serviços apropriados nas bibliotecas universitárias e oferecer recomendações para a integração da competência informacional no currículo universitário.

Os pesquisadores responsáveis por esse trabalho formaram um grupo para desenvolver a metodologia. Optou-se pelo questionário como instrumento de coleta de dados, por possuir tais vantagens: manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa e apresentar uma taxa elevada de respostas (as questões contidas no questionário eram testes de múltipla escolha). E, num segundo momento, fez-se contato com os diretores das instituições através de carta solicitando que os questionários fossem aplicados pelos próprios membros da instituição. Estes selecionaram então uma amostra, aplicaram um pré-teste e modificaram o questionário, aplicando logo em seguida o teste propriamente dito aos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa permitiu concluir que os alunos apresentavam dificuldades para recuperar informações relevantes e faziam uso ineficiente do tempo, experimentando diferentes estratégias de busca sem sucesso, não lhes restando tempo para ler e agregar as informações a sua base de conhecimentos. E permitiu concluir ainda que eles corriam o risco de praticar plágio por falta de conhecimento sobre os aspectos do uso ético da informação e, particularmente, no uso de citações. Pode-se perceber, que um número significativo de estudantes tem conhecimentos limitados ou nenhum conhecimento sobre os elementos básicos que caracterizam o processo de pesquisa.

Annmarie Singh conduziu uma pesquisa em 2002-2003 com programas credenciados pelo Conselho de Educação em Jornalismo e Comunicação de Massa (*Council on Education in Journalism and Mass Communications* - ACEJMC). A pesquisa visava avaliar a percepção das faculdades sobre as habilidades de competência informacional de seus estudantes, de acordo com os padrões (ACRL, 2000); de que forma que a instrução dada pelas bibliotecas estava sendo ministrada e integrada ao currículo como um meio de edificar as competências informacionais. Para tanto, foi aplicado um *survey* com tais faculdades.

As faculdades informaram que a maioria dos egressos do curso conhecia as competências dos padrões da ACRL, mas pode-se dizer que apenas os alunos da graduação eram competentes em informação. As faculdades também informaram que houve uma melhoria significativa nos trabalhos de pesquisa depois de terem recebido o programa de instrução da biblioteca (SINGH, 2005).

Desenvolveu-se uma outra experiência no Sistema de Bibliotecas da Universidade Autônoma da Cidade de Juarez, no México. Conduziu-se uma disciplina sobre os aspectos que norteiam a competência informacional no ensino superior. A matéria tem sido oferecida por dois semestres, com caráter opcional, mas com valor de créditos. A avaliação dos estudantes se deu através de exames parciais, participação em sala de aula, portfólio, projeto final e exposição do projeto final (CORTÉZ VERA, 2007). Essa experiência não divulga a avaliação de nenhum grupo específico, motivo pelo qual não apresentou nenhum resultado específico. Foi divulgada apenas a maneira como foi implantada a disciplina, desde as primeiras tentativas até a consolidação de uma disciplina de competência informacional que abarcasse as necessidades da instituição.

Também no México, outras iniciativas foram desenvolvidas com especialistas e técnicos que laboram na *Jefatura Nacional Del Cuerpo de Guardabosques*, mencionada por Rodríguez Camacho e Sánchez Tarragó (2006).

Em Cuba, no município de Isla, foi conduzido um programa de competência informacional com técnicos e profissionais da saúde e da informação, objetivando possibilitar-lhes adquirir novas habilidades para estabelecer uma relação eficaz com a informação que lhes permitisse adquirir novos conhecimentos. Ressaltava-se a importância dos profissionais da informação - bibliotecários - como os principais transmissores do programa aos profissionais da área de saúde. Concluiu-se que o programa permite adquirir as habilidades necessárias para a competência no manejo da informação dos trabalhadores da saúde cubanos (CISNEROS VELAZQUEZ, 2009).

Em outro país, desenvolveu-se uma intervenção, *Online Electronic Information Skills* (OEIS), com alunos do segundo ano de graduação do curso de radiografia. Uma avaliação focada nos resultados de aprendizagem foi utilizada para fornecer evidências do desenvolvimento da competência informacional dentro do curso. A avaliação demonstrou habilidades substanciais desenvolvidas no acesso de informações científicas da área. Depois de sete meses, constatou-se que os alunos continuavam acessando e utilizando bases de dados da área, o que pode contribuir muito no ambiente de trabalho futuramente (SHANAHAN, 2007).

Outros estudos com enfoques diferentes foram realizados na área de saúde por Ortoll Espinet (2004), introduzindo alguns aspectos dos padrões da ACRL (2000) no contexto das ciências da saúde e na formação não presencial via Internet. Ramos, Dagnino, Rozowski (2004) descreve o treinamento de usuários realizado na Biblioteca Biomédica da Pontifícia Universidade Católica do Chile, com alunos de pós-graduação e da graduação em nutrição, visando que estes encontrassem informação especializada na área de medicina.

Head (2008) analisa como a maioria dos estudantes de ciências humanas e sociais conceitualizam e operacionalizam as pesquisas relacionadas ao curso. Os resultados são apresentados através de um estudo de comportamento de busca da informação com dados coletados de um grupo de discussão com estudantes, um *survey* e análise de conteúdo das publicações de tarefas de pesquisa distribuídas em sala de aula pelos professores.

Os resultados dessa análise de Head indicam que, primeiramente, os estudantes fazem uso da leitura do material do curso e dos recursos da biblioteca para as pesquisas acadêmicas e somente então recorrem às buscas em sites da Internet. Eles adotam uma conduta híbrida de pesquisa ao longo do curso. A maioria dos que participaram deste estudo influenciou-se pelos recursos mediados através do computador e pelos recursos humanos para compensar a ausência de competência informacional. Em particular, os estudantes enfrentaram problemas para definir suas necessidades informacionais, para selecionar e

avaliar criticamente as informações e para adequar-se às expectativas dos professores quanto a uma pesquisa de qualidade.

Em seu estudo, Kwon (2008) investigou a natureza de associações entre disposições de pensamento crítico e ansiedade da biblioteca (library anxiety), ou seja, no uso da biblioteca, entre 137 estudantes de graduação. O estudo foi conduzido utilizando-se *surveys* normalizados e analisando-se o conteúdo das composições (assuntos) em incidentes críticos de sua experiência de uso da biblioteca. Os resultados destas investigações quantitativas e qualitativas consolidaram uns aos outros revelando associações negativas entre as duas variáveis. Um modelo interativo de pensamento crítico e de ansiedade no uso da biblioteca emergiu da investigação. Mostrando como estes fatores interagem entre si durante o processo de uso da biblioteca.

As implicações práticas e teóricas dos resultados foram discutidas dentro de uma estrutura do comportamento informacional afetivo (utilizando-se, mais especificamente, o modelo do processo de busca da informação de Kuhlthau) e da competência informacional. Os dados coletados nos dois instrumentos foram utilizados, mostrando que os estudantes de graduação com déficit em disposições de pensamento crítico tendem a ter maior dificuldade no uso da biblioteca: sentem barreiras maiores em pedir ajuda aos bibliotecários, sentem frustração usando a biblioteca, percebem a biblioteca como um ambiente menos confortável e mais ameaçador, sentem-se menos familiarizados com a biblioteca e sentem frustrações utilizando os equipamentos da mesma (KWON, 2008).

Na Biblioteca da Universidade de *Rhode Island* (URI) foi criado um “Plano Inclusivo para a *Information Literacy*” considerando-se a avaliação baseada na aprendizagem. O primeiro passo no processo de avaliação foi um pré-teste, oferecendo-se em seguida uma intervenção, que consistia numa disciplina com três créditos sobre as habilidades e conceitos de competência informacional e, posteriormente, um pós-teste. Esses créditos passaram a ser oferecidos em 1999 e, desde então, mais de mil alunos de graduação fizeram essa intervenção.

O pré e o pós-teste foram criados para obter alguns dados preliminares sobre as habilidades, relacionadas à biblioteca, que os estudantes aprendiam durante o curso e para informar aos instrutores quais dessas habilidades haviam sido dominadas e quais precisariam ser ensinadas diferentemente ou precisariam ter uma ênfase maior. O teste também mediu, até certo ponto, a aquisição de habilidades de competência em informação básicas e seus conceitos. As perguntas do teste foram baseadas nestes conceitos e habilidades, que foram apresentadas durante o semestre por meio de palestras, exercícios em sala de aula, lições de casa e, no trabalho final, um portfólio. Pode-se dizer que as questões propuseram testar as

habilidades necessárias para alcançar os oito objetivos de aprendizagem da disciplina, que eram:

1. Entender a organização dos sistemas de informação
2. Reconhecer e articular um problema de pesquisa
3. Desenvolver estratégias de pesquisa apropriadas e efetivas
4. Selecionar e usar ferramentas de recuperação da informação
5. Localizar e recuperar fontes de informação
6. Analisar e avaliar criticamente a informação
7. Organizar e sintetizar a informação
8. Usar e aplicar a informação efetivamente

Os testes possuíam questões de múltipla escolha e questões fechadas. A análise dos dados mostrou que estas habilidades foram adquiridas e/ou melhoradas de uma forma geral. (BURKHARDT, 2007).

Um estudo foi empreendido em quatro universidades da Tanzânia para investigar o estado e a prática da competência informacional a fim de determinar os melhores modos de introduzir ou melhorar os programas de CI. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se o questionário do tipo *survey* e a entrevista. Foram distribuídos ao corpo docente 428 questionário, 25 para bibliotecários e 1.123 para os estudantes, tendo-se obtido uma freqüência de respostas, para o primeiro grupo, de 258, para o segundo de 25 e para o terceiro de 664.

Os resultados do estudo mostraram que a competência informacional era uma atividade nova no currículo da universidade, e sugere ter havido falta de recursos adequados, falta de uma política de CI, falta de soluções pró-ativas entre bibliotecários para prover uma biblioteca com pessoal capacitado, treinado e a ausência de colaboração entre bibliotecários e corpo docente em atividades de CI, foram todas identificadas como desafios para a CI. Também foram identificadas oportunidades potenciais com a maioria dos colaboradores da universidade para popularizar a CI e criar um curso obrigatório. Conclui-se que os bibliotecários devem aproveitar as oportunidades disponíveis para aplicar os cursos de competência informacional enquanto a universidade está dando abertura para isso (LWEHABURA; STILWELL, 2008)

Numa biblioteca universitária do Canadá, realizou-se uma pesquisa sobre competência informacional, na qual focaram-se os resultados de um programa de instrução

que era dado há três anos. Aplicaram-se testes de aptidões de competência informacional e realizaram-se entrevistas com os estudantes, dando-se ênfase, particularmente, à investigação de um programa de instrução e aos resultados baseados em aprendizagem para identificar fatores institucionais e pedagógicos com a finalidade de promover resultados bem-sucedidos.

Constatou-se que, para que seja possível a instrução da competência informacional, é necessário haver recursos financeiros e recursos humanos qualificados. Os resultados da instrução devem ser avaliados de uma maneira sistemática e válida pelos instrutores, com considerações sobre o contexto do aprendizado. Essa pesquisa mostra os benefícios da aplicação de um método pedagógico, e que os bibliotecários e o pessoal da biblioteca devem ter treinamento adequado realizando cursos e/ou seminários para conseguirem alcançar resultados prósperos (JULIEN; BOON, 2004).

Algumas pesquisas verificam o comportamento informacional ou comportamento do processo de busca da informação com o intuito de verificar as lacunas informacionais e as necessidades dos seus estudantes, visando promover um programa de competência informacional e, assim, preencher as brechas constatadas.

Neste sentido, aponta-se à pesquisa de Pinto e Sales (2007), que faz um diagnóstico do comportamento informacional de estudantes de tradução e interpretação do primeiro, segundo e terceiro ciclo do curso, mais especificamente, de suas percepções, seus hábitos, suas necessidades e do uso que fazem da informação. Este diagnóstico do comportamento informacional vem com o objetivo de promover um programa de competência informacional devido ao trabalho relacionado intensamente aos recursos e fontes de informação e pelo fato de tais sujeitos processarem e transformarem a informação considerada original e produzir novos conhecimentos.

Para tanto, utilizou-se um método qualitativo, aplicando-se primeiramente um painel com especialista na área para posteriormente, com base nele, criar um questionário semi-estruturado baseado no modelo de comportamento informacional de Tom Wilson, que contém cinco perguntas abertas e 20 de escala (teste). O estudo mostra as lacunas encontradas nas habilidades informacionais dos estudantes que participaram da pesquisa, propondo que haja uma intervenção junto aos alunos de acordo com as necessidades identificadas na mesma.

Finn e Johnston (2004) examinam o comportamento de busca da informação de estudantes universitários e egressos da Universidade de Engenharia da Georgia, mais especificamente, o uso de índices e de outras fontes de informação primárias, visando determinar se a instituição está de acordo com os padrões da ACRL (2000) em relação ao uso do índice. Nesta pesquisa, utilizam-se os padrões um, dois e três e os objetivos (ACRL, 2001).

O trabalho foi realizado no instituto da mencionada universidade. Para tanto, foi aplicado um questionário (*survey*), que foi considerado apenas um estudo preliminar capaz de fornecer estímulo para uma investigação mais rigorosa no futuro.

Pode-se considerar que a maioria dos participantes faz uso do índice, sendo que existe uma certa preocupação com aqueles que não fazem. E existe uma preocupação maior ainda com aqueles que utilizam as bases de dados de texto completo e que eliminam o processo de pesquisa através dos índices. Os periódicos foram considerados como fontes de informação mais importantes. O estudo pode ser útil para planejar melhor os programas de instrução de competência informacional.

São apresentadas a seguir as pesquisas desenvolvidas no Brasil a respeito da competência informacional. Para iniciar, apresenta-se a pesquisa de Cruz (2008), realizada através de um estudo com alunos dos cursos a distância de uma universidade do Paraná (UNOPAR). O trabalho teve por objetivo constatar se tais alunos, ao fazerem uso da Biblioteca Digital, adquiriam as competências informacionais descritas nos padrões da ACRL (2000). A biblioteca digital, segundo a autora, tem por função organizar e disseminar informações, permitindo que estas sejam assimiladas e transformadas em novos conhecimentos, e colabora ainda para o desenvolvimento das competências informacionais. Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário utilizando-se a escala de Likert, que tinha 22 questões referentes aos indicadores dos padrões, assim o aluno poderia assinalar a opção que correspondia ao comportamento dele. Como opções havia: concorda totalmente – CT; concorda embora não totalmente – CNT; não tem opinião – NO; discorda embora não totalmente – DNT; e discorda totalmente – DT. A análise teve uma abordagem quantitativa e qualitativa. Constatou-se que os alunos desenvolveram as competências informacionais através do uso da biblioteca digital (CRUZ, 2007).

Gasque (2008), por sua vez, buscou identificar o tipo de relação entre o pensamento reflexivo e as competências empregadas na busca e no uso da informação na comunicação científica por pesquisadores em formação. Os sujeitos, nomeados pesquisadores em formação, eram alunos do mestrado e doutorado dos cursos de antropologia, educação, geologia, matemática, nefrologia e sociologia, abrangendo as três principais divisões do conhecimento. Verificou-se a ocorrência do pensamento reflexivo nos processos de busca e de uso da informação e mapearam-se os conhecimentos e competências utilizados pelos sujeitos. Os dados foram coletados através de entrevistas com 13 sujeitos de três universidades, a saber: Universidade de Brasília, Universidade de São Paulo e Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Os resultados desse trabalho evidenciaram que a maior parte do pensamento empregado na busca e uso da informação é do tipo não-reflexivo, e que a competência informacional na pós-graduação é influenciada pelas experiências e sentimentos com pesquisas na educação básica, na graduação e pela participação em projetos de iniciação científica. As relações percebidas entre o pensamento reflexivo e as competências na busca e uso da informação foram de natureza multi-refencial, caracterizadas pela pluralidade tanto dos fenômenos envolvidos quanto das relações entre eles (GASQUE, 2008)

As pesquisas práticas têm caráter muito importante para a consolidação da competência informacional, consistindo num meio de testar vários aspectos e instrumentos da avaliação da competência e revelando o instrumento adequado para tais situações. Constatou-se que o *survey* é um dos instrumentos mais utilizados, conseqüentemente, em pesquisas que englobam uma população significativa, com função diagnóstica; e em outros casos de pesquisas e programas implantadas em universidades nos quais há a aplicação de pré e pós-teste, com função diagnóstica e somativa, no intuito de verificar os efeitos causados pelos programas nos estudantes.

O número de pesquisas com enfoque na mensuração da competência informacional de estudantes de nível superior vêm crescendo, revelando uma preocupação na formação de profissionais que sejam capazes de tomar uma decisão adequada em relação ao uso da informação. Esse crescimento mostra também o interesse que há na padronização e comparabilidade internacional dos instrumentos de avaliação da competência informacional (OLINTO; HATSCHBACH, 2008).

O fato das instituições de ensino terem implementado estes programas demonstra que o discurso da competência informacional tem aspectos positivos e capazes de transformações e melhorias nas habilidades informacionais dos estudantes, desde que haja uma cooperação exemplar entre a instituição, os bibliotecários e os departamentos, dentre outros membros inclusos no processo em questão.

4 ASPECTOS EDUCACIONAIS, COMPETÊNCIA INFORMACIONAL E O BIBLIOTECÁRIO

Nesta seção, abordam-se os desafios da educação na sociedade da informação, discorrendo-se sobre alguns documentos que se tornaram verdadeiros marcos para a educação e para o sistema de ensino superior, como a obra produzida por Jacques Delors - *Educação: um tesouro a descobrir* (1998), por Edgar Morin - *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2005) e a obra *Declaração mundial sobre a educação superior* (1998), produzida pela UNESCO, nas quais demonstram-se uma preocupação de instituições e segmentos educacionais sobre os saberes, habilidades e competências que os indivíduos precisam possuir para viverem no século XXI.

A seguir, faz-se uma breve apresentação das instituições de educação superior brasileiras, de seu sistema de funcionamento e das aptidões que os profissionais necessitam para atuar efetivamente no mercado de trabalho, dentre as quais incluem-se aspectos da competência informacional. Será comentado ainda que as bibliotecas universitárias e os bibliotecários são considerados os responsáveis pela criação de programas de competência informacional para seus estudantes, devendo torná-los capacitados para o manejo do universo informacional.

Discute-se também sobre as competências que os bibliotecários precisam possuir para atuarem numa sociedade em constantes mudanças e, principalmente, para atuarem como educadores perante os programas de competência informacional. E finaliza-se com a apresentação de iniciativas no campo da competência informacional realizadas junto a estudantes de Biblioteconomia e Bibliotecários, visando mostrar qual a tendência das pesquisas especificamente com estes sujeitos e neste cenário.

4.1 Desafios da educação na sociedade da informação

A sociedade da informação representa uma profunda mudança nos setores econômicos, políticos e sociais. O elemento norteador dessa sociedade é a informação, e as tecnologias de informação propiciaram sua produção e disseminação, movimentando altos fluxos informacionais através de canais eficientes de comunicação.

Essa nova economia baseada na informação e nas tecnologias traz consigo novos dilemas para a educação, principalmente em relação à formação que vem oferecendo aos seus estudantes. O sistema educacional deve acompanhar as tendências atuais, colocando o aprendiz no centro do processo, preparando-o para aprender a aprender e para ter condições de viver no século XXI. “É a educação o elemento-chave para a construção de uma sociedade da informação e condição essencial para que pessoas e organizações estejam aptas a lidar com o novo, a criar e, assim, a garantir seu espaço de liberdade e autonomia” (TAKAHASHI, 2000, p. 7).

A educação representa o processo pelo qual se possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade humana, historicamente construída e em construção. Sua tarefa é inserir as crianças e jovens no avanço civilizatório e na problemática do mundo de hoje, através da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização e do desenvolvimento de habilidades e atitudes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

O tema da educação sempre teve espaço para discussões, as preocupações atuais referem-se às competências necessárias para viver no momento presente e futuro diante de tantas diversidades. Alguns documentos tornaram-se verdadeiros marcos para a educação, como o relatório Delors para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.

O relatório Delors (1998) traça os quatro pilares do conhecimento, que consistem em aprendizagens fundamentais para o aprendizado como um todo ao longo da vida: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser.

- **O aprender a conhecer** aborda os instrumentos de compreensão; pode ser considerado como um meio na medida em que é necessário para desenvolver as capacidades profissionais e para comunicação, e pode ser considerado uma finalidade porque seu fundamento é o prazer da compreensão, de conhecer e de descobrir. Aprender a conhecer supõe o aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento.
- **O aprender a fazer** é necessário para poder agir no meio envolvente; está mais ligado à questão da formação profissional, de como fazer o aluno colocar em prática seus conhecimentos e ensiná-los a viver num mercado de trabalho que está em constantes mudanças, ressaltando-se qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com outras pessoas, de gerir e de resolver conflitos.

- O **aprender a viver juntos** propicia a descoberta progressiva do outro, gerando e transmitindo conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e levando as pessoas a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.
- O **aprender a ser** consiste na preparação de um indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. O aprender a ser integra as aprendizagens anteriores.

O saber conhecer, o saber fazer, o saber viver juntos e o saber ser constituem quatro aspectos de uma mesma realidade, da experiência vivida no cotidiano, e são marcados por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e fatos complexos (DELORS, 1998).

O relatório Delors (1998) também discorre sobre o aprendizado ao longo da vida como uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber, das suas aptidões e da sua capacidade de discernir e agir, que leva os indivíduos a tomarem consciência de si próprios e do meio que os envolve, bem como a desempenhar um papel social no mundo e na comunidade. De acordo com a Declaração de Alexandria (2005), o aprendizado ao longo da vida:

Prepara os indivíduos, as comunidades e as nações a atingir suas metas e a aproveitar as oportunidades que surgem no âmbito global em evolução para um benefício compartilhado. Auxilia-os e suas instituições a enfrentar os desafios tecnológicos, econômicos e sociais, para reverter a desvantagem e incrementar o bem estar de todos.

Com o objetivo de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, divulgada através do relatório Delors, a UNESCO solicitou a Edgar Morin que expusesse suas idéias sobre a educação do amanhã (WERTHEIN, 2005). Assim surgiu a obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, que trata sobre as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; sobre ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; sobre ensinar a compreensão e a ética do gênero humano. Com esta obra, Morin (2005) pretendeu expor problemas centrais ou fundamentais da educação que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos e são necessários para se ensinar neste século.

Em todos os níveis de formação, os saberes mencionados são aspectos educacionais fundamentais para que os indivíduos sejam capazes de viver, cooperar e interagir para o desenvolvimento de si próprios e da sociedade. A formação de saberes e de competências tem efeito contínuo, na medida em que o aprendiz consegue aplicar em contextos específicos tais saberes para resolver situações específicas.

O aprender a aprender e o aprendizado ao longo da vida são uma preocupação que envolve todos os segmentos profissionais voltados para o cenário educacional. A Ciência da Informação e a Biblioteconomia também vêm discutindo a este respeito através da competência informacional, focando a informação como recurso educacional, buscando contribuir para a aprendizagem dos indivíduos através de programas educacionais que os auxiliem a manusear a informação.

Na sociedade da informação, às vezes esta, ao invés de informar pode desinformar. Ocorre que, diante do imenso conglomerado informacional hoje existente, corre-se o risco de tomar por informação aquilo que na verdade não passa de manipulação. No quadro social, a informação nunca aparece apenas como algo *informativo*, mas como tática de influência privilegiada. Ao olhar do ponto de vista da ideologia, pode-se assumi-la como uma proposta de justificação das relações de poder, que em nível considerável estão a seu serviço (DEMO, 2000).

É notável que “[...] a sociedade está estruturada a partir das práticas sociais construídas pela interpretação e apropriação de informações, tornadas próprias pelos agentes e ancoradas nos discursos veiculados pelos meios de comunicação, nas comunidades e grupos” (DUDZIAK, 2007, p. 92). A informação possui duas vertentes: a informação para informar e a informação para desinformar. É o modo de manuseio que irá distinguir a forma que no fim ela irá tomar. As pessoas têm o poder de decisão e a competência informacional pode guiar ou mostrar uma nova perspectiva capaz de influenciar fortemente suas vidas e seu modo de agir.

A competência informacional tem o intuito de auxiliar os indivíduos a analisar a informação e tomar decisões por si próprios, tornando-os capazes de distinguir fontes de informação manipuladas. É necessário que as pessoas tenham senso crítico para poderem avaliar a informação e fazer uso dela. Observa-se que quando nos referimos à avaliação da informação, ressaltamos que este processo começa no momento da seleção, aprofundando-se por ocasião da leitura e da apropriação da mesma.

A competência informacional preocupa-se com a formação do indivíduo, colocando-o como o cerne do processo, e também com sua transformação através da informação. Procura habilitá-lo a usar a informação, fazendo-o tomar conhecimento dos suportes em que esta se

encontra disponível para poder localizá-la, selecioná-la e por fim usá-la. Desse modo, possibilita-lhe conquistar a sua autonomia, guiando-o para o aprender a aprender.

A biblioteca e as instituições de ensino devem estar ancoradas em um mesmo objetivo, de formar aprendizes capazes de analisar, interpretar, refletir, aprender a aprender e aprender ao longo da vida para que possam tomar decisões éticas e contribuir para o desenvolvimento do país e da sociedade, de acordo com Teterycs (2008):

A principal meta de todo o sistema de educação é fazer com que o educando adquira o conhecimento que ele possa aplicar em diversas situações de sua vida pessoal e profissional. Para isso, a instituição de ensino deve ter a preocupação com a formação do pensamento crítico de seus educandos, preparando-os para a autonomia e o comprometimento social.

A comprovação dessa necessidade se dá através das publicações nos diversos segmentos sobre o desenvolvimento educacional dos indivíduos, principalmente no que se refere ao seu preparo para viver e agir em uma sociedade caracterizada pela disseminação acelerada da informação que decorre das mudanças sociais, econômicas e políticas.

Na educação superior são crescentes as preocupações com a formação de futuros profissionais, com as competências que devem possuir para fazerem frente ao mercado de trabalho e viver como cidadãos pensantes numa sociedade em constante mudança.

4.2 O ensino superior, as bibliotecas universitárias e a competência informacional

O avanço de uma nação pode depender em grande medida de seu sistema de educação superior, do investimento em pesquisas e em educação. As instituições que integram esse sistema são vistas pela sociedade como a vanguarda do desenvolvimento (DEMO, 2001), por formarem recursos humanos *aptos* para fazer frente ao mercado de trabalho e por serem caracterizadas como os locais em que as pesquisas são desenvolvidas no país. De acordo com a UNESCO (1998, p. 12), “a educação superior e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações”.

As questões que envolvem a temática do ensino superior no Brasil são investimento em infra-estrutura, ciência e tecnologia, qualidade do ensino e da pesquisa, qualidade docente

e produção intelectual (CAVALCANTE, 2006). As instituições de ensino superior do país compõem um complexo sistema educacional com diferentes cursos e programas em variados níveis; são caracterizadas como públicas ou privadas, podendo consistir em universidades, centros de universitários e instituições não-universitárias.

As universidades são pluridisciplinares, caracterizando-se pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Já os centros universitários são pluricurriculares, caracterizando-se pela oferta de ensino de graduação, qualificação de seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico proporcionadas à comunidade escolar. As instituições não-universitárias, por sua vez, correspondem às Faculdades Integradas, às Faculdades, aos Centros Federais de Educação Tecnológica e a dois novos tipos de IES: os Institutos Superiores de Educação e os Centros de Educação Tecnológica. Os centros universitários e as faculdades não são obrigados a desenvolver a pesquisa e a extensão (BRASIL, 1996).

O ensino na universidade deve caracterizar-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação, como os conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). O ensino superior tem a finalidade de:

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

A UNESCO (1998) discorre em sua obra *Declaração mundial sobre a educação superior*, sobre o oferecimento de uma educação geral ampla, especializada e freqüentemente interdisciplinar para determinadas áreas, focalizando-se as habilidades e aptidões que preparem os indivíduos tanto para viver em uma diversidade de situações como para poder reorientar suas atividades.

Nessa mesma obra, a UNESCO trata, ainda, da capacidade dos sistemas de educação superior de viver em meio à incerteza para mudar e provocar mudanças, abordando também a questão sobre colocar o estudante no centro das preocupações, de modo que possa para permitir integração na sociedade global do novo século (UNESCO, 1998).

Visto que a sociedade da informação e as instituições empregadoras colocam em cheque as competências dos indivíduos, o próprio desenvolvimento e avanço nos setores que compõem a sociedade tornam-se cada vez mais exigentes, tendo as instituições de ensino superior uma responsabilidade fundamental na preparação de profissionais eficientes e eficazes para atuarem neste ambiente.

Nesse contexto, o ensino superior deve atentar para as situações atuais que os estudantes enfrentarão na sociedade e no mercado de trabalho, em que “a produtividade econômica é alimentada essencialmente, não mais pela força física do trabalhador, mas por sua inteligência” (DEMO, 2000, p.38).

Exige-se dos indivíduos, na sociedade atual, que trabalhem ativamente com a informação, que adquiram novos conhecimentos e contribuam para o desenvolvimento das organizações. Sendo assim, as instituições de ensino superior devem voltar-se à problemática informacional e auxiliar os estudantes a aprenderem a lidar com esse desafio. Observa-se que

[...] o conhecimento científico [...] se constrói em meio a uma série de fatores que decorrem do social, cultural, educacional e econômico, cujas dificuldades são bem observadas devido à exigência cada vez maior de uma sociedade pautada no uso da informação (CAVALCANTE, 2006, p. 51).

Alguns aspectos que valorizam e justificam a competência informacional no ensino superior devem ser levados em consideração:

- O crescimento exponencial da informação disponível e acessível em qualquer formato;
- Uma informação cada vez mais heterogênea, cuja autenticidade, validade e credibilidade têm de ser estabelecidas continuamente;
- Uma economia baseada fortemente em atividades de serviços e apelando a tecnologias em rápido desenvolvimento;

- A necessidade de que cada pessoa adquira e desenvolva aptidões transferíveis e utilizáveis ao longo da vida, assim como a de aprender a aprender visando solucionar problemas;
- A necessidade absoluta de estar a par dos desenvolvimentos mais recentes para as atividades de investigação;
- A demanda dos empregadores que querem contratar as pessoas capazes de dominar as tecnologias, de buscar a informação em fontes eletrônicas e na Internet e de avaliá-la, de negociar a informação interna e externa, assim como de realizar as atividades de alerta;
- A evolução para uma pedagogia ativa centrada no estudante, baseada nos recursos e na solução de problemas;
- O impacto da formação no uso da informação sobre a continuidade nos estudos e no êxito escolar (BERNHARD, 2002).

O mesmo autor acrescenta que as atitudes que correspondem às exigências elencadas são de ordem transversal e fundamental e diz respeito a questões muito mais amplas, que vão além do uso da informação. Encontram-se envolvidos aí todos os aspectos da competência informacional, as competências no manuseio da informação, as capacidades de utilização e comunicação e a capacidade de aprender a aprender para possibilitar a atualização e interação permanente com o mundo.

De acordo com a ACRL (2000, p. 2, tradução nossa) para uma pessoa ser considerada competente em informação, deve ser capaz de:

- Determinar a extensão de sua necessidade informacional;
- Acessar a informação de que precisa efetiva e eficientemente;
- Avaliar a informação e suas fontes criticamente;
- Incorporar a informação selecionada a sua base de conhecimentos;
- Usar a informação eficazmente para cumprir um propósito específico;
- Entender os problemas e questões econômicas, legais e sociais que se relacionam com o uso da informação e acessar e usar a informação ética e legalmente.

De acordo com Cavalcante (2006), no que tange à competência informacional no ensino superior observa-se um grave comprometimento dos estudantes com relação às competências no uso da informação para desenvolver capacidades de pesquisas durante o curso e, posteriormente, para a atuação profissional. Muitos entram e saem de um curso com pouco ou nenhum conhecimento sobre competência no uso eficaz da informação.

Nem sempre os estudantes tiveram a oportunidade de se beneficiarem de uma formação direcionada à competência informacional nas fases anteriores no sistema educativo. Sendo assim, no momento da formação acadêmica torna-se indispensável a capacitação informacional para uso da informação em todos os seus aspectos plausíveis. Gómez Hernández (2000) considera a competência informacional uma necessidade para todos os estudantes, e também que ela é um dos motivos fundamentais da universidade como instituição.

Para Cavalcante (2006), as bibliotecas universitárias possuem papel de excelência na formação acadêmica para a competência no uso da informação, pois, notadamente, o universo do conhecimento e dos processos de pesquisa passa, necessariamente, pelo mundo da documentação.

A biblioteca universitária é uma aliada do sistema de ensino superior, podendo contribuir muito para o desenvolvimento educacional através de seus serviços e produtos e da atuação de bibliotecários na promoção de programas educacionais, bem como para a formação de futuros profissionais competentes.

A formação de competências informacionais para os envolvidos no ambiente educacional e os estudantes requer dedicação e esforço por parte do bibliotecário para implantar e alcançar os objetivos do programa. Para Lecardelli e Prado (2006, p. 40), “[...] os profissionais da informação podem contribuir sobremaneira nesse campo, permitindo e criando estratégias que facilitem o acesso informacional aos envolvidos no processo educacional”, tornando-se, por sua vez, “[...] um aliado do processo educacional, facilitando a inserção de programas específicos sobre competência informacional, procurando familiarizar os docentes com as técnicas e estruturas do conhecimento [...]”, acrescentam as autoras.

A principal função das bibliotecas universitárias nas instituições de ensino superior é fornecer serviços de informação e oferecer suporte às atividades de ensino, pesquisa e extensão (SCHWEITZER, 2007, p. 82). Os serviços que devem desenvolver são amplos e variados, e dependerão das necessidades atuais da instituição e da comunidade usuária.

Esses serviços incluem atividades educacionais direcionadas aos estudantes, orientando-os na utilização de recursos e fontes informacionais através do oferecimento de programas de competência informacional. Gómez Hernández (2000) acredita que este seja um serviço básico a ser prestado pelas bibliotecas aos seus usuários.

As instituições de ensino superior, juntamente com as bibliotecas universitárias, devem se esforçar ao máximo para levar em frente iniciativas de competência informacional. Pois o desenvolvimento de pessoas capazes de aprender a aprender ao longo de sua vida é

primordial para a missão dessas instituições, refletindo-se cada vez mais na qualidade dos graduados. A competência informacional estende a aprendizagem do estudante além da sala de aula e apóia os indivíduos em sua aprendizagem em todas as circunstâncias da vida (SCONUL, 2001).

Cavalcante (2006) supõe a elaboração e aplicação de políticas de formação para a competência informacional, de modo que esta possa fazer parte das agendas governamentais no campo educacional. E desta forma gerar bases de compreensão em seus diferentes níveis, visando garantir aos indivíduos um benefício que se estenda por toda a vida.

A educação que engloba os programas de competência informacional torna-se essencial para a formação de cidadãos e profissionais preparados para viver no século XXI. As instituições que adotarem esse modelo de educação, baseado na competência informacional, estarão um passo adiante em direção a uma sociedade mais informada e, portanto, mais democrática (DUDZIAK, 2001).

Ressalta-se o papel da biblioteca neste contexto, por ser considerada referência quando se pensa em informação. As bibliotecas e os bibliotecários devem auxiliar na promoção dos programas de competência informacional, tornando-se agentes de mudança e responsáveis junto aos demais membros da instituição para a formação de cidadãos competentes em informação.

O bibliotecário assume papel fundamental neste contexto, devendo possuir aptidões suficientes para atuar no mercado de trabalho e com os programas educacionais de competência informacional. Por tais motivos, são discutidos a seguir aspectos da formação e das competências que os bibliotecários deverão desenvolver enquanto alunos e como profissionais atuantes em segmentos educacionais.

4.3 A formação do bibliotecário e as competências

As exigências do cenário atual proporcionaram à Biblioteconomia a possibilidade de aprofundar e ressaltar alguns aspectos inerentes à área. Foram ampliados os locais e as formas de sua atuação devido à natureza de seu objeto de estudo, a informação, sempre crescente e em constante mutação. Trata-se da organização da informação, bem como da criação de programas educacionais para promover a competência informacional e contribuir para o

desenvolvimento dos indivíduos quanto ao uso efetivo da informação no âmbito escolar e/ou universitário, que deverá repercutir em questões pessoais e sociais.

De acordo com CARVALHO (2008, p. 15), “[...] os estudiosos contemporâneos da área de Ciência da Informação têm uma oportunidade ímpar de exaltar a importância de sua área de estudo, com possibilidades de contribuição tanto prática, quanto de pesquisas para a produção de conhecimento”.

As mudanças no mercado de trabalho e na sociedade fizeram com que os cursos formadores rediscutissem os papéis e as formas de atuação do bibliotecário. Assim, alguns aspectos de sua formação passaram a ser revistos e as escolas passaram a olhar mais atentamente para os planos de ensino e seu conteúdo programático. Algumas escolas focaram mais os aspectos humanos da questão, enquanto outras os aspectos tecnológicos, todas atentas às tendências do mercado de trabalho e tentando oferecer disciplinas aos seus alunos com o objetivo de torná-los profissionais altamente qualificados e competitivos (ALLENDEZ SULLIVAN, 2004).

As escolas de Biblioteconomia devem deixar explícito em seus projetos pedagógicos o perfil, as funções e o papel dos profissionais que estão formando, objetivando que os futuros profissionais de Biblioteconomia conheçam realmente a sua profissão para poder agir efetivamente no mercado de trabalho e na sociedade. De acordo com Valentim (2000, p. 140), “[...] a formação obtida na graduação é absolutamente necessária, é alicerce na formação desse profissional, na medida em que o indivíduo aprende a relacionar a teoria e a práxis antes de atuar no mercado de trabalho”.

Os bibliotecários precisam de certas competências para poder desempenhar seu papel na sociedade e no mercado de trabalho, e as escolas formadoras devem estar atentas ao desenvolvimento dessas competências em seus estudantes durante o período de formação acadêmica. Devido à complexidade das competências requisitadas, começaremos a discorrer sobre as competências básicas, genéricas e específicas, baseando-nos nos conceitos descritos por Martínez Comeché et al. (2006).

As competências básicas são consideradas essenciais para viver em sociedade e desenvolver-se nela. Dentro das competências básicas encontram-se as competências cognitivas de processamento da informação. Pode-se discernir entre três competências básicas: a interpretativa, a argumentativa e a propositiva.

A interpretativa busca desenvolver o conhecimento e as habilidades; a argumentativa eleva a capacidade de raciocínio em qualquer execução e compreende, por um lado, a exposição da tese, a apresentação de argumento e, por outro, o emprego de conceitos básicos;

a propositiva se refere à formulação de propostas para a solução de problemas (POSADA ALVAREZ apud MARTÍNEZ COMECHÉ et al, 2006). De um modo geral, as competências básicas são inerentes a todos os seres humanos.

As competências genéricas são comuns a várias profissões, ou seja, trata-se de competências essenciais em um conjunto de profissionais, em algumas atividades comuns a diferentes áreas. Elas permitem aos alunos adaptarem-se com maior facilidade às contínuas mudanças do mercado de trabalho, propiciando uma educação universitária mais ampla e abrangente. Incluem-se nelas atividades como o trabalho em equipe, a gestão da informação, a compreensão sistêmica, a resolução de problemas e a organização do trabalho.

Em relação ao trabalho em equipe (o trabalho conjunto entre profissionais), pode-se ressaltar as atividades desenvolvidas com os profissionais da área de informática, como, por exemplo, para a implantação de *software* nas unidades de informação para a organização da informação; ou pode-se ressaltar ainda o trabalho do bibliotecário ao atuar em diferentes instituições educacionais, com os educadores, os administradores e outros membros da instituição.

Nos programas de competência informacional, o trabalho conjunto entre os educadores, os administradores e outros membros da instituição educacional é muito importante, por vários motivos, assim como é importante a visão e compreensão sistêmica que possuem em relação à universidade e à organização do trabalho. A ACRL (2000) destaca:

Através de suas aulas e do estímulo à discussão, os professores estabelecem o contexto para a aprendizagem; também inspiram os estudantes para que explorem o desconhecido, oferecem guia e conselho sobre como satisfazer melhor as necessidades de informação e controlam o progresso dos estudantes. Os bibliotecários coordenam a avaliação e seleção dos recursos intelectuais para os programas e serviços; organizam e mantêm as coleções e pontos de acesso à informação; e oferecem formação para os estudantes e professores na hora de buscar a informação. Os administradores criam as oportunidades para a colaboração e o desenvolvimento profissional permanente dos professores, bibliotecários e outros profissionais que iniciem programas de competência em informação, administram o planejamento e os orçamentos de tais programas e oferecem os recursos necessários para mantê-los.

O bibliotecário deve possuir ainda outra competência genérica essencial. Trata-se de um requisito da área em razão das atividades pedagógicas que deve desenvolver nos ambientes educacionais, muito semelhante ao papel dos professores. O bibliotecário precisa possuir didática, conhecer os instrumentos e métodos de ensino para ter capacidade de

ensinar/orientar a comunidade usuária em programas de competência informacional e/ou de educação de usuários.

Percebe-se que a formação curricular do bibliotecário deve proporcionar um aprendizado voltado também para os aspectos pedagógicos, já que em certas situações ele deverá assumir, em seu cargo, a posição de educador, tendo que desempenhar atividades relacionadas à instrução da competência informacional.

As competências específicas são aquelas próprias de uma determinada profissão, podendo distinguir-se entre competências obrigatórias (aquelas indispensáveis para obter a titulação), as optativas (aquelas específicas em um posto de trabalho) e as adicionais (para funções muito especializadas em uma área).

As competências específicas da profissão do bibliotecário abrangem variados saberes relacionados ao tratamento e organização da informação. Sua formação pressupõe que ele tenha qualificação para o uso das fontes de informação disponíveis em todos os formatos e meios, sejam elas impressas e/ou multimídias, e que esteja preparado para a seleção, aquisição, tratamento, e disseminação da informação, recuperando-a quando necessário. E em razão desses saberes específicos que esse profissional é considerado o ideal para trabalhar na formação de habilidades relacionadas ao processo de uso das fontes de informação, isto é, da competência informacional.

BÁSICAS	GENÉRICAS	ESPECÍFICAS
Essenciais para viver em sociedade	Comuns a várias profissões	Próprias de uma determinada profissão
▪ Interpretativa ▪ Argumentativa ▪ Propositiva	▪ Gestão de recursos ▪ Trabalho em equipe ▪ Gestão da informação ▪ Compreensão sistêmica ▪ Resolução de problemas ▪ Organização do trabalho	▪ Possuem um alto grau de especialização ▪ Podem ser obrigatórias, optativas e adicionais

Quadro 1 - Classificação das competências básicas, genéricas e específicas

Fonte: Martínez Comeché (2006)

Essa descrição das competências básicas, genéricas e específicas mostram a complexidade e diversidade necessárias para o desempenho profissional e social dos bibliotecários, bem como para que ele possa ser capaz de auxiliar na descrição das competências profissionais em informação e documentação, próprias de sua profissão. De

acordo com Martínez Comeché et al (2006), as competências profissionais em informação do bibliotecário devem originar-se a partir do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas por ele para alcançar o papel de sua profissão.

O mesmo autor descreve um esquema de competências profissionais em informação e documentação contendo cinco núcleos, que corresponde às competências e atividades requeridas para o desempenho da profissão de bibliotecário; como as competências em informação, as competências em comunicação, as competências no ciclo de gestão, as competências na aplicação das tecnologias de informação e as competências gerais e sobre o ambiente (MARTÍNEZ COMECHÉ et al, 2006).

Essas cinco competências decorrem em geral das várias atividades que o bibliotecário deve desenvolver durante sua atuação profissional. As competências em informação, especificamente, envolvem o processo informativo desde a busca e recuperação da informação até a disponibilização aos usuários.

As competências comunicativas envolvem a relação com os usuários através de vários canais de comunicação. As competências no ciclo de gestão, por sua vez, envolvem responsabilidades inerentes às unidades de informação, como os processos administrativos e as tomadas de decisão sobre a instituição biblioteca e seu universo informacional, encontrando-se ligadas em suma, ao desenvolvimento de coleções e à gestão de unidades de informação.

As competências na aplicação das tecnologias dizem respeito ao uso das tecnologias nas unidades de informação, devendo os profissionais ali atuantes possuir familiaridade com as mesmas visando atender e satisfazer as necessidades informacionais de seus usuários. O uso das tecnologias envolve os *softwares* de auxílio na organização da informação, no armazenamento e na difusão de informações em ambiente eletrônico, entre outros.

E finalmente, as competências genéricas e sobre o ambiente. São aquelas que requerem saberes específicos de outras profissões, como é o caso, descrito anteriormente, do bibliotecário desenvolvendo o papel de educador em ambientes educacionais. Nos locais onde existe a implicação direta do bibliotecário com a competência informacional, este é convertido em um formador, necessitando então conhecer alguns princípios didáticos (SALAS LAMADRID, 2007).

As competências genéricas também articulam sobre os conhecimentos que os bibliotecários devem ser capaz de possuir sobre a cultura de modo a poder atuar no meio em que vive de acordo com os princípios e finalidades que a sociedade demanda, além de ter uma formação humanística. De acordo com Silva (2003, p. 80), o bibliotecário precisa ter “[...]”

uma formação com maior densidade filosófica, sociológica e histórica que fornecesse [...] subsídios para exercitar uma crítica profunda à estrutura e funcionamento do aparelho escolar brasileiro”.

Uma formação com os aspectos descritos pela autora possibilitaria aos bibliotecários adquirir uma capacidade maior de reflexão e senso crítico para avaliar os acontecimentos atuais e discutir com propriedade os problemas enfrentados pela sociedade de um modo geral, que sempre afetam as instituições educacionais e, conseqüentemente, toda a sua estrutura, como as bibliotecas. A formação pensada desse modo possibilitaria a aquisição e desenvolvimento das competências gerais e culturais.

As competências e habilidades que os graduandos de Biblioteconomia deveriam possuir foram traçadas pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), visando orientar na criação de currículos na área. Essas competências dividem-se em gerais e específicas, como segue:

- Competências e habilidades gerais:
 - Gerar produtos a partir dos conhecimentos adquiridos e divulgá-los;
 - Formular e executar políticas institucionais;
 - Elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos;
 - Utilizar racionalmente os recursos disponíveis;
 - Desenvolver e utilizar novas tecnologias;
 - Traduzir as necessidades de indivíduos, grupos e comunidades nas respectivas áreas de atuação;
 - Desenvolver atividades profissionais autônomas, de modo a orientar, dirigir, assessorar, prestar consultoria, realizar perícias e emitir laudos técnicos e pareceres;
 - Responder a demandas sociais de informação produzidas pelas transformações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo.
- Competências e habilidades específicas:
 - Interagir e agregar valor aos processos de geração, transferência e uso da informação, em todo e qualquer ambiente;
 - Criticar, investigar, propor, planejar, executar e avaliar recursos e produtos de informação;
 - Trabalhar com fontes de informação de qualquer natureza;
 - Processar a informação registrada em diferentes tipos de suporte, mediante a aplicação de conhecimentos teóricos e práticos de coleta, processamento, armazenamento e difusão da informação;
 - Realizar pesquisas relativas a produtos, processamento, transferência e uso da informação.

O MEC ressalta que os conteúdos pragmáticos de caráter específico constituem o núcleo básico de formação dos bibliotecários e recomenda que os projetos acadêmicos enfatizem a adoção de uma perspectiva humanística na formulação dos conteúdos, dando-lhes sentido social e cultural (BRASIL, 2001).

Algumas entidades da área de Biblioteconomia tem se preocupado com o rol de competências desses graduandos e dos profissionais bibliotecários. Entre elas, a *Special Libraries Association* (SLA), que elaborou um documento sobre as competências do profissional da informação no século XXI (*Competencies for Information Professionals of the 21st Century*).

A SLA é uma organização de profissionais da informação que tem explorado e compartilhado sua visão das competências e habilidades exigidas para a administração da informação especializada em muitos foros durante anos. No documento mencionado, descreve-se o que é um profissional da informação e o que são as organizações informacionais, bem como suas competências necessárias, profissionais e pessoais (ABELS et al, 2003).

As competências profissionais destes profissionais relacionam-se ao conhecimento dos recursos informacionais, ao acesso desses recursos, às tecnologia e às administração deles, às habilidades para usar o conhecimento como base para melhorar a qualidade dos serviços de informação. As quatro maiores competências profissionais são:

- Administrar as organizações informacionais;
- Administrar os recursos informacionais;
- Administrar os serviços informacionais;
- Aplicar tecnologias e ferramentas de informação.

As competências pessoais são representadas por um conjunto de atitudes e valores capazes de habilitar os profissionais a trabalhar efetivamente e contribuir para com suas organizações, clientes e profissão. A SLA acredita que tanto a competência profissional como a pessoal são essenciais para o desenvolvimento ao longo da vida e/ou carreiras dos profissionais da informação (ABELS et al, 2003).

As competências são apresentadas em formato de padrões, com os tópicos descritos e numerados; e na seqüência, são apresentados os cenários de aplicação de cada uma delas.

As competências específicas da profissão enfatizam os aspectos informacionais, que condizem com a aquisição, seleção, organização, recuperação e disseminação da informação,

ou seja, com o tratamento e a organização da informação, que são funções desempenhadas pelos bibliotecários já há muito tempo. Aquilo que há de novo em sua forma de atuação decorre das mudanças causadas pelas tecnologias informacionais, que multiplicaram a quantidade de informações, os formatos e meios de armazenamento e as formas de acesso.

Com estas competências, o bibliotecário pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da sociedade, utilizando-se delas para auxiliar na organização da massa informacional e capacitar pessoas para o uso crítico e ético da informação, empregando programas de competência informacional e habituando os usuários à cultura informacional da sociedade atual.

A competência informacional é um campo inexplorado no currículo de Biblioteconomia no Brasil. Em seu projeto pedagógico, a disciplina que vem tratando de alguns aspectos ligados à formação e educação de usuários é a disciplina *Estudos de usuários*. No entanto, tais aspectos não estão direcionados às práticas atuais relacionados ao uso da informação pelos indivíduos, pois a “[...] alfabetização informacional [] não é exatamente o mesmo que a Educação de Usuário, como a conhecemos em termos de disciplina em seus conteúdos específicos” (BARROS, 2009, p.1).

Em algumas instituições da Espanha que oferecem o curso de Biblioteconomia são oferecidas disciplinas de competência informacional ou que tratam das habilidades informacionais e da formação de usuários, Trata-se, portanto, de instituições preocupadas quanto às habilidades no manejo e uso da informação pelos indivíduos, que nem a Universidades de Murcia e Carlos III, já há uma disciplina denominada ALFIN (GONZÁLEZ FDEZ-VILLACEVICENCIO, 2007).

O cerne da competência informacional está neste período de formação do bibliotecário, no desenvolvimento de conhecimento, habilidades, atitudes, destrezas e capacidades para desenvolver suas funções. Dentre elas, ressalta-se o papel de excelência que pode ter no desenvolvimento de funções educativas.

A competência informacional para estudantes de Biblioteconomia tem a função de enfatizar certas competências adquiridas no decorrer do curso, e também o pensamento reflexivo, o aprender a aprender para oferecer-lhe condições de aprendizagem ao longo da vida e a busca por educação continuada no decorrer da carreira profissional. Considera-se que quanto maior a competência informacional do bibliotecário, “[...] melhor sua atuação como ser social, e mais significativas as mudanças que o mesmo poderá incentivar como cidadão” (LECARDELLI; PRADO, 2006, p.40).

Alguns estudos recentes realizados para medir o impacto dos programas das bibliotecas de centros educativos nos resultados acadêmicos, como os programas de competência informacional, proporcionam evidências que apóiam algumas das descobertas mais comuns na área de Biblioteconomia, entre elas (SÁNCHEZ TARRAGÓ, 2005):

- a) que os profissionais da informação bem preparados e competentes podem marcar uma diferença nos resultados dos estudantes e que para isto necessitam da ajuda dos diretores, professores, assim como de pessoal de apoio, que lhes permita deixar as tarefas rotineiras da biblioteca para desenvolver seu papel educativo;
- b) que os profissionais da informação têm dupla função educativa: por um lado, como facilitadores do desenvolvimento de habilidades informacionais nos estudantes e, por outro, como instrutores dos professores no uso das tecnologias da informação e dos recursos de informação.

Enfatiza-se os aspectos relacionados em que a competência informacional precisa ser trabalhada no curso, tanto para a aquisição da competência informacional pelos bibliotecários quanto para que adquiram condições de aplicar os programas de competência informacional nas instituições educacionais e nos ambientes em que consideram necessário fazê-lo quando estiver atuando no mercado de trabalho. Ou seja, o bibliotecário deve ser competente em informação para atingir suas metas como profissional e como indivíduo.

Algumas instituições desenvolveram diretrizes específicas para os profissionais bibliotecários no que concerne ao seu papel de educadores. No Canadá, foram desenvolvidos padrões para os bibliotecários educadores, como atesta a obra *Students' Information Literacy Needs in the 21st Century: Competencies for Teacher-Librarians*, devido às necessidades atuais de aprendizagem dos estudantes em relação aos recursos e às fontes de informação nas escolas. No Canadá foi criada uma cultura informacional nas escolas do país, priorizando o desenvolvimento de programas de competência informacional, pois acredita-se que com esses programas e com um bibliotecário educador atuando na escola, os alunos aprendem mais.

Os padrões canadenses foram baseados na primeira edição dos padrões da SLA. Eles apontam as competências profissionais e pessoais dos bibliotecários educadores, dando exemplos dessas competências. Os padrões foram criados pela *Association for Teacher-Librarianship in Canada* (ATLC) e pela *The Canadian School Library Association* (CSLA) em 1997.

A ACRL (2007) elaborou um padrão mais específico ainda para os bibliotecários, com as proficiências que devem possuir para serem bibliotecários instrutores ou coordenadores de programas de competência informacional. O documento foi intitulado *Standards for proficiencies for instructions librarians and coordinators*. A intenção é ajudar bibliotecários a definir e ter as habilidades necessárias para serem excelentes coordenadores em programas instrucionais.

Os padrões foram constituídos por diversas proficiências para que os bibliotecários possam atuar em todos os tipos de bibliotecas universitárias, desde as que servem os institutos tecnológicos até as que fazem parte das universidades. Contêm doze habilidades essenciais para bibliotecários instrutores e categorias com habilidades adicionais para coordenadores de instrução. O documento descreve 41 proficiências essenciais para instrução de bibliotecários e 28 proficiências adicionais para bibliotecários coordenadores. As proficiências foram organizadas da seguinte maneira:

1. Habilidades administrativas
2. Habilidades de análise e avaliação
3. Habilidades de comunicação
4. Conhecimento do currículo
5. Habilidades de integração de competência informacional
6. Habilidades de planejamentos instrucionais
7. Habilidades de liderança
8. Habilidades de planejamento
9. Habilidades de apresentação
10. Habilidades de promoção
11. Especialista no assunto
12. Habilidades de ensino

O documento é muito importante para a área de Biblioteconomia e ciência da informação, já que é um dos primeiros que de fato possuem uma preocupação com os bibliotecários em relação a sua atuação com a competência informacional. Os padrões também podem direcionar a busca por uma educação contínua para os profissionais bibliotecários e servir como guias no desenvolvimento de pesquisas sobre sua formação e atuação em relação à competência informacional em âmbito internacional.

Conforme discutido, o profissional da informação está encarregado de aplicar os programas de competência informacional, mas para levá-los adiante precisa primeiramente possuir, ele próprio, as competências informacionais. Com o intuito de verificar e demonstrar se os pesquisadores da área têm tido essa preocupação com a formação e a atuação dos graduandos de Biblioteconomia, realizou-se um levantamento de estudos específicos sobre a competência informacional na área de Biblioteconomia.

4.4 Iniciativas de avaliação da competência informacional do bibliotecário

As iniciativas de avaliação da competência informacional do bibliotecário são importantes na medida em que buscam demonstrar suas competências para atuarem perante a competência informacional. Assim, buscou-se na literatura da área pesquisas e trabalhos desenvolvidos com graduandos de Biblioteconomia e com profissionais bibliotecários sobre a competência informacional. Primeiramente, apresenta-se as pesquisas com graduandos de Biblioteconomia e, a seguir, com os bibliotecários.

4.4.1 Estudos de avaliação com graduandos de Biblioteconomia

Na Espanha, foi realizado um estudo de caso por Pinto, Fernández-Ramos e Doucet (2008), através da disciplina nomeada indexação e resumo. Elas consideram a atividade de realizar o resumo, que é uma das funções do bibliotecário, como uma ferramenta de aprendizagem transcendente, que possibilita analisar o papel básico de análise da informação e de habilidades de síntese no processo de elaboração de resumo.

Utilizando-se de uma metodologia de pesquisa-ação, elas analisaram a habilidade de resumir (abstrair) dos estudantes do primeiro e do último ano dos cursos da Faculdade de Biblioteconomia e Ciência da Informação da Universidade de Granada (Espanha). Baseado padrões (ACRL, 2000), a análise e a síntese são estudadas através módulos operantes nos diferentes estágios. Similaridades e diferenças entre os dois grupos foram encontradas e exibidas com relação aos assuntos aprendidos e em relação às competências e habilidades. O estudo mostrou que a instrução recebida pelos alunos do primeiro ano em relação às

habilidades de análise da informação eram adequadas, o que poderia contribuir nos estágios posteriores do curso, enquanto que os estudantes que já estavam no final do curso apresentavam uma estruturação e representação gráfica da informação mais conveniente/estruturada.

No Brasil, uma das pesquisas localizadas sobre o tema foi realizada por Campello e Abreu (2005). A finalidade dessa pesquisa foi descobrir como os alunos do curso de Biblioteconomia da Escola de Biblioteconomia da UFMG realizavam trabalhos acadêmicos solicitados pelos professores, verificando se e como os estudantes desenvolviam habilidades de pesquisa durante a sua educação formal. A metodologia foi baseada no modelo de processo de busca da informação desenvolvido por Carol Kuhlthau. As autoras justificam que nessa situação de pesquisa a prática da competência informacional pode ser observada. Os dados foram analisados para identificar padrões relacionados aos sentimentos, atitudes e ações relatados pelos respondentes e os resultados foram comparados com o modelo de Kuhlthau.

Esses resultados indicam que o futuro bibliotecário não se encontra suficientemente preparado para desempenhar a tarefa de mediador no processo de aprendizagem por meio da busca e uso de informação. A prática desse processo durante o período de formação profissional constitui uma das estratégias didáticas nas quais o próprio processo e não o produto final deve ser enfatizado. No entanto, percebeu-se também que os alunos de Biblioteconomia que participaram da pesquisa mostraram que muitas vezes o trabalho enriquece mais o conhecimento do que as próprias aulas, que eles aprenderam a ser mais autônomos na busca por informações e respostas trabalhando sozinhos e que perceberam ter mais tempo para formular o conhecimento. Nesse sentido, a percepção dos alunos com relação à sua aprendizagem vai além da aquisição e ampliação de conhecimentos.

Pode-se considerar que alguns aspectos importantes são demonstrados nesta pesquisa desenvolvida por Campello e Abreu (2005) em relação à formação do futuro bibliotecário e aos aspectos da competência informacional, pois as experiências positivas vivenciadas pelos alunos na realização de trabalhos acadêmicos apontam para as vantagens da inclusão do conceito de competência informacional nos cursos de Biblioteconomia. A ênfase em teorias e metodologias que fundamentam a aprendizagem da competência informacional e proporcionam oportunidades para exercitar a aprendizagem independente através de abordagens centradas no aluno contribuirá para a formação de bibliotecários preparados para desempenhar sua função educativa.

Na Universidade Federal da Paraíba, foi conduzida uma pesquisa por Melo (2008) tendo-se como sujeitos uma turma de graduandos do curso de Biblioteconomia desta mesma

instituição. A autora buscou analisar como se dá o desenvolvimento dos estágios de competência informacional desses graduandos utilizando-se de três instrumentos de coleta de dados:

- a) um trabalho acadêmico, que foi analisado com base nos padrões de competência informacional da ACRL; cada um dos itens que o trabalho deveria conter foi correlacionado com as normas. Faz-se uso, por exemplo, do padrão 3.5.a:

A pesquisa deverá ser feita a partir de (no mínimo) cinco textos, sendo que três destes textos deverão ser obtidos através da Internet e os outros dois textos deverão ser obtidos através de levantamento bibliográfico em bibliotecas.

- b) aplicação de um questionário misto, com questões abertas e fechadas; o questionário continha questões relativas à caracterização dos estudantes e do acesso às fontes de informação;
- c) entrevista do tipo de história de vida, com o fim de complementar o levantamento dos indicadores de desempenho de competência informacional, os elementos facilitadores e prejudiciais ao seu desenvolvimento, os recursos influentes nesse desenvolvimento e o tipo e a eficiência das estratégias de acesso, avaliação e uso da informação dos pesquisados.

Como resultados, Melo (2008) constatou que os sujeitos demonstraram um domínio reduzido da habilidade de busca, avaliação e uso informação, inclusive com relação ao uso de biblioteca, computador e Internet. Percebeu-se, ainda, que a posse e uso cotidiano do computador não garantem a qualidade de sua aplicação à vida escolar. A realização de uma intervenção pode ser um apoio no desenvolvimento de habilidades de competência informacional.

Foi conduzido por Carranga (2008) um estudo com alunos de último ano do curso de Biblioteconomia de duas universidades estaduais, nomeadas pela autora como universidade A e B. Aplicou-se um questionário elaborado a partir dos padrões da ACRL visando aferir a competência informacional dos estudantes. Os resultados demonstraram que estes, de maneira geral, atendem aos indicadores de desempenho estabelecidos pelo padrão. Porém, observou-se dificuldades, entre os participantes da Universidade A, quanto às questões que envolvem o plágio, normalização, estratégias de busca e função dos tesouros. E, na Universidade B, nas questões relacionadas ao serviço oferecido pela biblioteca, normalização, identificação da

fonte de informação e elaboração de estratégias de busca. Constatou-se que os estudos de avaliação de competência informacional fornecem subsídios acerca dos aspectos que devem ser melhor trabalhados nos cursos, contribuindo para que o aluno desenvolva suas competências informacionais.

Possobon et al (2005), com o intuito de criar uma atividade de extensão sobre competência informacional para os calouros do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, realiza uma análise do nível de competências informacionais dos estudantes que ingressaram nessa universidade em 2004. A pesquisa tem caráter quantitativo, utilizando como instrumento de coleta de dados o questionário. Os resultados demonstram o nível de competência dos calouros quanto ao uso do computador, da biblioteca e das fontes de informação impressas e eletrônicas. Observou-se que a amostra dá indícios de carência nas habilidades relacionadas aos critérios de seleção da informação, contrariando um dos princípios dos padrões da ACRL, que diz que o usuário deve saber avaliar a informação e suas fontes de forma crítica. Então, concluiu-se ser necessária uma atividade de competência informacional que abarque aspectos que possibilitem o desenvolvimento dessas habilidades.

4.4.2 Estudos de Avaliação de competência informacional de Bibliotecários

Rocha e Araújo (2007) desenvolveram uma pesquisa sobre a competência informacional e a atuação do profissional da informação, o bibliotecário. Buscou-se desenvolver uma pesquisa de campo com o objetivo de identificar as ações de educação continuada desenvolvidas por profissionais da informação - bibliotecários que atuam junto a instituições de ensino superior privadas no município de João Pessoa – PB. A coleta de dados foi realizada com nove profissionais bibliotecários por meio de um questionário semi-estruturado, com questões abertas e fechadas.

Concluiu-se que com esse trabalho que os profissionais da informação – os bibliotecários, têm desenvolvido ações de educação continuada (cursos de mestrado, especialização, participação em eventos, etc.) e que as competências mais demandadas por esses profissionais seriam a capacidade de trabalho em equipe, habilidade frente às tecnologias de informação e comunicação, postura gerencial (planejamento, administração de recursos humanos, liderança), postura pró-ativa e postura ética. Outras competências foram

mencionadas, em menor quantidade, tais como: criatividade, iniciativa, dinamismo, conhecimento técnico, habilidade de negociação, etc. As autoras vêem o trabalho em equipe como sinônimo de envolvimento, participação, aplicação e compartilhamento de dados.

O estudo de Lira (2007) teve como objetivo conhecer as representações socialmente construídas pelos bibliotecários atuantes em bibliotecas universitárias a respeito de sua contribuição na formação do discente da graduação. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, e sua fundamentação teórica e metodológica apoiou-se na sociologia do conhecimento e nos preceitos do construcionismo social, assim como nas teorias das representações sociais e coletivas. A técnica utilizada no tratamento e análise dos discursos coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas foi o Discurso do Sujeito Coletivo – DSC.

A partir dos discursos sintetizados no DSC, verificou-se que os conhecimentos adquiridos na graduação formam a base de sustentação do trabalho do bibliotecário e para que ele desenvolva seu trabalho cotidiano de forma mais eficiente é necessário um acervo de conhecimentos gerais e conhecimento de línguas estrangeiras, sobretudo do inglês. O domínio da especificidade com a qual lida no dia-a-dia, os conhecimentos agregados ao longo da vida profissional e os conhecimentos adquiridos com a educação continuada formam o conjunto das competências profissionais mencionadas pelo discurso coletivo, enquanto que atenção, honestidade, autoconfiança e compreensão são mencionadas como as principais competências pessoais. A pesquisadora também ressalta o papel do bibliotecário como educador, incumbido do papel de tornar os estudantes aprendizes independentes, capazes de formular e executar suas próprias questões, que são aspectos que fazem parte da competência informacional (LIRA, 2007).

Através do levantamento sobre os estudos de competência informacional realizados com graduandos de Biblioteconomia e com profissionais bibliotecários, percebe-se que durante o período de formação acadêmica não foram relatada a existência de programas ou disciplinas voltados especificamente para a competência informacional. Considera-se que este é um dos aspectos que devem ser revistos em sua formação, assim como no desenvolvimento de seu papel como educador.

A graduação em Biblioteconomia pressupõe o domínio de habilidades sobre o universo informacional. Durante o período de formação, o bibliotecário aprende a organizar e tratar as informações, com vistas a disponibilizá-las aos seus usuários, possibilitando a disseminação e recuperação das mesmas. Neste momento pressupõe-se um desenvolvimento do bibliotecário, em matéria de competência informacional como pessoa e como profissional, por suas atividades estarem relacionadas diretamente com a informação.

O papel do bibliotecário de realizar o trabalho de organização da informação, utilizando instrumentos e ferramentas adequadas para repassar informações concisas é muito importante na sociedade atual. E ele ainda pode contribuir para esta mesma sociedade através de seu papel de educador, desenvolvendo e criando programas de competência informacional nas instituições educacionais e nos ambientes em que considerar necessário fazê-lo.

Tendo em vista tais fatores, as pesquisas sobre os estudantes de Biblioteconomia e com bibliotecários a respeito da competência informacional surgem como uma maneira de comprovar a necessidade de possuírem tal competência. Considerando-se que são eles os agentes propagadores desses programas, ressalta-se a necessidade dos cursos de Biblioteconomia reverem este aspecto em sua formação.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção descreve os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta dissertação, como o instrumento de coleta de dados, o pré-teste e as modificações realizadas no questionário, o universo da pesquisa, a caracterização dos participantes da pesquisa e a forma de análise dos dados.

5.1 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi o questionário (APÊNDICE A), com características de *survey*, as quais possibilitam a aplicação em uma população ampla, produzindo resultados representativos da população que está sendo pesquisada, além da familiaridade que os sujeitos possuem com este tipo de instrumento (RADCLIFF et al., 2007).

Optou-se pelo questionário como instrumento de coleta de dados, pois se pretendia com a pesquisa abranger um amplo universo de pesquisa, uma vez que este instrumento vem sendo utilizado com frequência nas pesquisas sobre o tema, conforme verificado na revisão da literatura apresentada nos capítulos anteriores.

O questionário foi elaborado com base nos *padrões* da ACRL (2000) e de acordo com os *Objetivos* (ACRL, 2001), utilizando-se, ainda, outras fontes, como a obra *Fontes de Informação para pesquisadores e profissionais* (CAMPELLO; CENDÓN; KREMER, 2007) e instrumentos de coleta de dados baseados na literatura no que se refere à avaliação da competência informacional no ensino superior (UBMC, 2003; CARRANGA, 2008).

O questionário contém 22 questões, sendo que a primeira perguntava se os sujeitos aceitavam participar da pesquisa, 14 eram referentes à competência informacional, cinco eram referentes à caracterização dos participantes e a última questão era opcional, referindo-se à opinião dos participantes sobre o questionário. A seguir apresenta-se a relação entre as questões do questionário e os padrões da ACRL a que se referem:

Padrões	Abrangência	Questões
1	O estudante competente no acesso e uso da informação é capaz de determinar a natureza e nível de informação que necessita	2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10
5	Compreende os aspectos econômicos, sociais, éticos e legais que envolvem o uso da informação.	11; 12; 13; 14

Quadro 2 – Relação entre os padrões da ACRL e as questões a que se referem

Os padrões dois, três e quatro da ACRL (2000) não foram incorporados ao questionário devido à quantidade de questões e ao tamanho final em que o questionário resultaria, ou seja, ficaria muito amplo, podendo causar desmotivação por parte dos sujeitos pesquisados, como também afetaria a análise dos dados, uma vez que seria necessário mais tempo para poder realizá-la.

Acredita-se que as questões que permaneceram abrangem a competência informacional que pode ser considerada como necessária e indispensável aos alunos de Biblioteconomia que estão em fase de conclusão de curso. As questões permitiram verificar os aspectos relacionados com:

- A identificação da classificação das fontes de informação;
- A utilização de recursos e fontes de informação;
- Os critérios de avaliação das fontes de informação;
- A compreensão sobre os aspectos éticos e legais que envolvem o uso da informação.

No que diz respeito à caracterização dos participantes, foram incluídas questões sobre: o tipo de escola em que o participante cursou o ensino médio; a Frequência às bibliotecas antes de ingressar na graduação; se realizou outro curso de graduação e de pós-graduação antes de fazer o curso de Biblioteconomia e o nível socioeconômico.

A organização das questões por categorias está disposta no Quadro 3:

Temas	Questões
Caracterização dos participantes da pesquisa	15; 17; 18; 19; 20
Classificação das fontes de informação	7
Fontes e recursos informacionais	2; 3; 5; 8; 16
Critérios de avaliação e uso da informação	4; 6; 9; 10
Aspectos éticos e legais que envolvem o uso da informação	11; 12; 13; 14

Quadro 3 - Organização das questões em categorias

5.2 Pré-teste e modificação do questionário

A seguir é relatado como se procedeu a aplicação do pré-teste e as modificações até chegar à versão final do questionário. Cabe ressaltar que desde a construção da primeira versão do pré-teste, usou-se como base os Padrões da ACRL (2000) e os Objetivos (ACRL, 2001):

- Primeira versão: o primeiro questionário foi construído com questões abertas e foi aplicado um pré-teste com alunos do terceiro ano de Biblioteconomia de uma escola localizada no Estado de São Paulo, no ano de 2007. Os alunos criticaram o questionário por conter muitas questões abertas, consequentemente devido ao tipo de pergunta realizada, as respostas foram muito longas, levando-se um tempo considerável para respondê-las.
- Segunda versão: o segundo questionário foi construído a partir das respostas obtidas do primeiro questionário e com base na obra de Campello; Cendón; Kremer (2007), contendo questões abertas e fechadas. As questões ficaram mais delimitadas, no entanto, aumentou a quantidade de questões. Aplicou-se um pré-teste com alunos do curso de Biblioteconomia do terceiro ano de uma escola do Estado de São Paulo em 2008. Os sujeitos que responderam consideraram-no muito extenso. Esta versão também

foi apresentada à banca de qualificação, que sugeriu a restrição dos padrões (ACRL, 2000), o que delimitaria a abrangência do questionário e o número de questões.

- Terceira versão: delimitou-se a quantidade dos padrões (ACRL, 2000) utilizados, permanecendo apenas os de número um e cinco. Assim, para a terceira versão foram consideradas algumas questões da versão anterior, utilizando-se outras questões de um instrumento utilizado em uma pesquisa sobre avaliação da competência informacional no ensino superior (UBMC, 2003), sendo adaptadas para o contexto brasileiro. Aplicou-se um pré-teste com alunos do último ano de uma escola de Biblioteconomia do Mato-Grosso e de Alagoas em 2009; o questionário foi enviado em sua versão eletrônica, sendo respondido por apenas três pessoas. A população era semelhante aos sujeitos da pesquisa.
- Última versão: depois da aplicação do terceiro pré-teste foram retiradas mais duas questões e alguns erros contidos na estrutura do questionário eletrônico, chegando-se, finalmente, à versão final.

5.3 Procedimentos da coleta de dados

A coleta de dados ocorreu da seguinte forma: primeiramente, foi enviado um e-mail aos coordenadores dos cursos selecionados (APÊNDICE B). Nele havia um convite à participação na pesquisa e instruções para aplicação do questionário caso o coordenador aceitasse colaborar. Havia também um link para acesso ao questionário eletrônico, no qual os coordenadores ficaram responsáveis de repassá-lo aos alunos do último ano do referido curso.

Por reunir uma quantidade de sujeitos relativamente ampla, utilizou-se uma versão eletrônica do questionário, o *SurveyMonkey*⁴, que é uma ferramenta de pesquisa online que permite às pessoas de todos os níveis de experiência elaborar instrumentos de coleta de dados para suas pesquisas. Esta ferramenta concedeu um acesso prático e rápido aos participantes, além de realizar a tabulação dos dados, possibilitando o cruzamento entre as

4

<http://www.surveymonkey.com/>

questões. O *SurveyMonkey* vem sendo muito utilizado internacionalmente e, inclusive, na maioria das pesquisas realizadas na área, frequentemente, é citado e indicado na lista de discussão, como a ILI-I⁵. O questionário ficou em aberto para resposta durante setenta e dois dias (abril a junho de 2009).

5.4 Universo da pesquisa

O universo da pesquisa foi constituído de graduandos de Biblioteconomia que estavam cursando o último ano (7º ou 8º período/ semestre) das escolas de Biblioteconomia da região sudeste. A escolha pelas escolas da região sudeste do Brasil deve-se ao fato de a maioria das escolas de Biblioteconomia se situarem nesta região, com 18 escolas das 40 existentes no país.

A identificação das escolas ocorreu por meio do portal do MEC, em que foram selecionadas escolas por curso e região do Brasil. Encontrou-se, no total, 19 escolas de Biblioteconomia, conforme Apêndice C. Para entrar em contato, foram verificadas, através do *site* de cada escola, informações sobre a coordenação do curso ou sobre os órgãos colegiados do curso, como e-mail e telefone. Num primeiro momento, entrou-se em contato com os coordenadores de cada escola por e-mail e, posteriormente, devido à baixa taxa de respostas, foram realizadas ligações telefônicas. No total, colaboraram com a pesquisa 15 escolas, sendo que 60% (9) eram instituições públicas (estaduais e federais) e 40% (6), instituições privadas, conforme tabela 1.

Tabela 1 - Escolas de Biblioteconomia da região sudeste

Estado	Pública	%	Privadas	
São Paulo	4	27	6	40%
Rio de Janeiro	3	20	0	0
Minas Gerais	1	7	0	0
Espírito Santo	1	7	0	0
Total	9	60%	6	40%

⁵ Lista de discussão sobre *Information Literacy*. Disponível em: <http://lists.ala.org/www/arc/ili-l>.

Como demonstra a Tabela 1, as escolas participantes distribuem-se por Estado da seguinte maneira: dez do Estado de São Paulo, sendo quatro públicas e seis privadas; do Rio de Janeiro, três públicas; de Minas Gerais, uma pública; do Espírito Santo, uma pública.

Quatro escolas não participaram, os motivos foram: três não retornaram os contatos realizados por e-mail e por telefone. Foram tentados contatos com cada uma das escolas de quatro a cinco vezes. Essas três escolas pertenciam aos Estados do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Espírito Santo, todas instituições privadas. As outras duas não participaram porque uma não tinha turma no último ano do curso (escola do Espírito Santo) e a outra porque tinha fechado o curso (escola de Minas Gerais).

Das 15 escolas que aceitaram participar da pesquisa, somente quatro informaram o total de alunos matriculados no último ano do curso. Desta forma, não é possível quantificar qual o número de sujeitos que compunha o universo total da pesquisa. Conforme se verá adiante, foi solicitado que o questionário fosse enviado a todos os concluintes. O total de respondentes é de 250 graduandos, sendo que 130 eram de escolas públicas e 120 de escolas privadas. Optou-se pelos sujeitos que estavam concluindo o curso por já terem cursado a maior parte das disciplinas referentes à formação específica na área e que em curto período de tempo estariam atuando no mercado de trabalho e, possivelmente, poderiam ser os promotores de programas de competência informacional e/ou educação de usuários.

5.5 Caracterização dos participantes

A caracterização dos participantes da pesquisa foi apresentada a partir da descrição da instituição a que está vinculado no curso de graduação, do nível socioeconômico, da realização de outro curso de graduação e pós-graduação no período anterior ao seu ingresso no curso de Biblioteconomia.

Na questão quinze (Q.15) perguntou-se aos participantes a qual escolas eles estavam vinculados:

Tabela 2 – Número de participantes da pesquisa por instituição onde realizam o curso

Tipo	Escolas de Biblioteconomia	Total	%
Pública	São Paulo	163	71
	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar		
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP		
	Universidade de São Paulo - USP (Campus de São Paulo)		
	Universidade de São Paulo - USP (Campus de Ribeirão Preto)		
Particular	Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas	163	71
	Instituto Manchester Paulista de Ensino Superior – IMAPES		
	Faculdades Integradas Teresa D’Ávila – FATEA		
	Faculdades Integradas Coração de Jesus – FAINC		
	Centro Universitário Assunção – UniFAI		
	Faculdade de Biblioteconomia e Ciência da Informação – FaBCI/ FESP		
Pública	Rio de Janeiro	33	14
	Universidade Federal Fluminense – UFF		
	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ		
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO		
Pública	Minas Gerais	27	12
	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG		
Pública	Espírito Santo	7	3
	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES		
Total		230	100

A maioria dos participantes, 71% (163), é de escolas do Estado de São Paulo, incluindo-se as públicas, 23% (53), e as privadas, 48% (110); de escolas do Rio de Janeiro são 14% (33); de escolas de Minas Gerais, 12% (27) e de escolas do Espírito Santo, 3% (7). Torna-se coerente afirmar que a maior parte dos participantes pertence às escolas do Estado de São Paulo, visto que neste Estado existem 10 dos 18 cursos de Biblioteconomia da região sudeste, apresentando uma concentração maior de alunos em relação aos outros Estados da região estudada.

No que diz respeito ao nível socioeconômico, solicitou-se aos participantes que declarassem a qual faixa eles pertenciam, obtendo-se como resultado os dados a seguir:

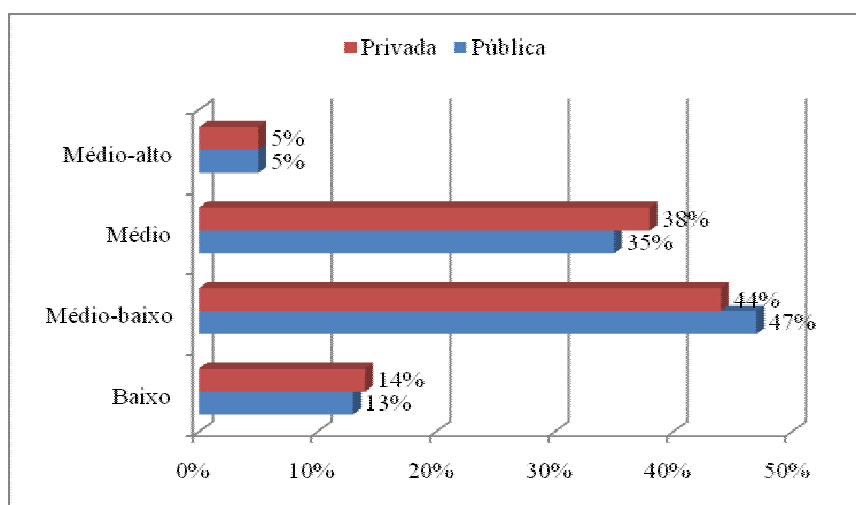


Gráfico 1 – Nível socioeconômico dos participantes

De modo geral, a maioria dos participantes se declarou pertencente ao nível médio-baixo, 45% (104); 37% (84) ao nível médio; 13% (31) ao nível baixo; e médio alto, 4,78% (11). A opção nível socioeconômico alto obteve 0% da taxa de respostas. Por intermédio do teste do Qui-quadrado (valor de $p=0,9592$), verificou-se não haver diferença significativa entre o nível socioeconômico dos participantes e o tipo de instituição em que estão cursando a graduação em Biblioteconomia.

Escola cursada no ensino médio

Foi solicitado aos participantes que respondessem em que tipo de escola eles cursaram o ensino médio, obtendo-se como respostas os dados a seguir:

Tabela 3 – Escola cursada no ensino médio

Ensino médio	Pública	Privada	Total	%
Escola Pública	78	90	168	73
Escola Privada	42	20	62	27
Total	120	110	230	100

$p=0,030$

A maioria dos participantes, 73% (168), cursou ensino médio em escolas públicas e 27% (62) em escolas privadas. Por meio do Teste exato de Fisher (valor de $p=0,030$), nota-se que há diferença significativa entre o tipo de escola cursada pelo aluno no ensino médio e o tipo de instituição em que atualmente estão cursando o ensino superior. Isto é, a maioria dos participantes que estudou em escolas privadas durante o ensino médio está cursando o ensino superior em instituições públicas.

Esta constatação não é novidade no quadro educacional brasileiro em relação aos cursos de graduação de um modo geral. Com esta pesquisa, observou-se que o quadro não muda na área de Biblioteconomia da região sudeste.

Outro curso de graduação

Solicitou-se aos participantes que indicassem se já haviam cursado outro curso de graduação. O interesse era verificar se a realização de um curso de graduação anterior ao de Biblioteconomia poderia influenciar no desempenho dos participantes nas demais questões da pesquisa.

Tabela 4 – Realização de outro curso de graduação

Opções	Pública	Privada	Total	%
Sim	15	26	41	18
Não	105	84	189	82
Total	120	110	230	100

$p=0,0378$

A maioria dos participantes, 82% (189), não realizou outros curso de graduação e 18% (41) realizaram. Por meio do teste exato de Fisher ($p=0,0378$), pôde-se constatar se houve diferença significativa entre os resultados dos participantes de escolas públicas e privadas. Apesar de a maioria dos participantes não ter realizado outro curso de graduação, nota-se que daqueles que realizaram, a maioria estava vinculada às escolas de Biblioteconomia privadas.

Foi solicitado àqueles que haviam realizado outro curso de graduação que o especificassem. Conforme se verifica na tabela 5, os cursos indicados por eles foram

agrupados da seguinte forma: cursos cujo conteúdo mantém relação com as disciplinas e possuem características interdisciplinares à Biblioteconomia e os que não possuem relação.

Tabela 5 – Relação dos outros cursos de graduação com Biblioteconomia

Relação com Biblioteconomia	Cursos	Frequência	%
Sim	Letras	12	30
	Administração de empresas	7	17,5
	História	3	7,5
	Pedagogia	2	5
	Criação e Gestão de Ambientes em Internet	1	2,5
	Sistema de Informação	1	2,5
	Matemática	1	2,5
	Psicologia	1	2,5
Não	Direito	2	5
	Ciências sociais	2	5
	Ciências Contábeis	1	2,5
	Terapia Ocupacional	1	2,5
	Turismo	1	2,5
	Fisioterapia	1	2,5
	Fonoaudiologia	1	2,5
	Ciências Militares	1	2,5
	Educação Física	1	2,5
	Teologia	1	2,5
Total		40	100

Conforme demonstra a Tabela 5, o curso de Biblioteconomia tem atraído principalmente os formados nos cursos de letras, 30% (12), e administração, 17,5% (7), cursos que têm relação com o de Biblioteconomia. Os demais cursos realizados pelos participantes que guardam relação com o curso de Biblioteconomia são: história, 7,5% (3), pedagogia, 5% (2), criação e gestão de ambiente em Internet, 2,5% (1), sistema de informação, 2,5% (1), matemática, 2,5% (1), e psicologia, 2,5% (1).

Entre estes se destacam as tecnologias de informação e comunicação que fazem parte da área instrumental do curso, sendo utilizadas para a realização de atividades de organização e recuperação, temas que têm sido objeto de pesquisa na área.

Os demais cursos citados não possuem relação direta com o curso de Biblioteconomia, assim, o fato que levou estes participantes a terem mudado de área teria que ser mais bem investigado.

Ressalta-se, ainda, que dois participantes afirmaram haver realizado outro curso de Ciência da Informação, estas respostas foram anuladas.

Pós-Graduação

Solicitou-se aos participantes que respondessem se já haviam realizado algum curso de pós-graduação. A finalidade da questão era identificar se o fato de o participante ter cursado uma pós-graduação influenciava em seu desempenho nas questões referentes à pesquisa, já que os cursos de pós-graduação, em diferentes níveis, tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, solicitam uma monografia, dissertação ou tese como requisito parcial para obtenção do título almejado, investigando, dessa forma, se o participante provavelmente possui uma experiência anterior com as atividades de pesquisa. Os resultados estão reunidos na Tabela 6:

Tabela 6 – Curso de Pós-Graduação

Opções	Pública	Privada	Total	%
Sim	3	8	11	5
Não	117	102	219	95
Total	120	110	230	100

$p = 0,1233$

Como demonstra a Tabela 6, apenas 5% (11) do total de participantes realizou algum curso de pós-graduação. Através do teste exato de Fisher (valor de $p = 0,1233$), observa-se que não há diferença significativa entre quem realizou um curso de pós-graduação e estuda em escolas de Biblioteconomia públicas e privadas.

Na mesma questão, solicitou-se aos participantes que especificassem o curso de pós-graduação haviam realizado, como é apresentado na Tabela 7.

Dos participantes que já realizaram um curso de pós-graduação, a maioria está relacionada com a área de Biblioteconomia, o que induz à suposição de que esses participantes podem ter achado que a Biblioteconomia poderia contribuir para a sua área de especialização, principalmente dos que disseram ter feito Ciência da Informação.

Tabela 7 - Relação do curso de pós-graduação com Biblioteconomia

Relação dos cursos de pós-graduação com Biblioteconomia	Curso de pós-graduação	Frequência	%
Sim	Especialização <i>latu sensu</i> em Biblioteconomia	1	9
	Ciência da Informação	1	9
	Especialização em Inteligência Multifocal Aplicada à Gestão de Pessoas	1	9
	Gestão estratégica	1	9
	Análise de sistemas	1	9
	História da arte e da cultura	1	9
	Administração escolar	1	9
	Teoria da comunicação e imagem	1	9
	Psicologia	1	9
Não	Especialização <i>latu sensu</i> em turismo hotel	1	9
	Ciência da religião	1	9
Total		11	100

A seguir é apresentada a forma de análise dos resultados da presente pesquisa.

5.6 Forma de análise dos resultados

Os dados coletados foram tabulados, a análise foi realizada de modo quantitativo, permitindo a comparação do desempenho obtido entre os participantes de escolas públicas e privadas da região sudeste. Para tanto, aplicou-se o Teste do Qui-quadrado (χ^2) ou o Teste exato de Fisher, com nível de significância igual a 0,05. Foi realizada também uma comparação entre os resultados e o referencial teórico, bem como entre os padrões (ACRL, 2000) visando avaliar se os conhecimentos, atitudes e hábitos de uso da informação pelos participantes correspondem aos pressupostos da competência informacional

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A seção consiste na apresentação, análise e discussão dos resultados. A apresentação dos resultados foi organizada em quatro categorias: classificação das fontes de informação, fontes e recursos informacionais, critérios de avaliação e uso da informação e aspectos éticos e legais que envolvem o uso da informação.

6.1 Classificações das fontes de informação

Esta categoria teve a finalidade de verificar se os participantes sabiam identificar a classificação das fontes de informação, como as primárias, as secundárias e as terciárias, que são fontes produzidas ao longo do processo de pesquisa (MULLER, 2007), ou seja, pretendia-se saber se possuíam conhecimentos sobre este assunto específico. Esta categoria refere-se à questão de número sete.

Nesta categoria realizou-se o teste do χ^2 (qui-quadrado) em todas as tabelas, agrupando-se os resultados em uma tabela 3x2. Este teste teve a finalidade de verificar se havia associação entre o conhecimento solicitado e o tipo de escola a que pertencem os participantes.

6.1.1 Fontes primárias

As fontes de informação primárias são “aquelas produzidas com a interferência direta do autor” (MUELLER, 2007, p. 31).

Tabela 8 – Identificação da classificação da norma técnica

Opções	Pública	Privada	Total	%
Identificaram	84	72	156	67,83
Não identificaram	19	29	48	20,87
Não sabem	17	9	26	11,30
Total	120	110	230	100

$$\chi^2=5,043, p=0,0804$$

De uma forma geral, percebe-se que a maioria dos participantes 67,83% (156) identificou corretamente a classificação a que pertence a norma técnica, que é considerada uma fonte de informação primária. Por intermédio do Teste do qui-quadrado (valor de $\chi^2=5,043$, $p=0,0804$), notou-se que não há diferença significativa entre as respostas dos participantes de escolas públicas e privadas.

Tabela 9 - Identificação da classificação das teses

Fontes	Pública	Privada	Total	%
Identificaram	81	61	142	61,71
Não identificaram	31	45	76	33,04
Não sabem	8	4	12	5,22
Total	120	110	230	100

$$\chi^2=6,306; p=0,0427$$

A maioria dos participantes 61,71% (142) identificou corretamente a classificação das teses, que seriam fontes de informação primárias. Por intermédio do Teste do qui-quadrado (valor de $\chi^2=6,306$; $p=0,0427$), percebeu-se uma diferença significativa entre as respostas dos participantes dos dois tipos de escolas, pois os participantes das escolas públicas (81) acertaram mais que os participantes das escolas privadas (61).

6.1.2 Fontes de informação secundárias

As fontes de informação secundária “têm [...] a função de facilitar o uso do conhecimento disperso nas fontes primárias [...], apresentam a informação filtrada e organizada de acordo com um arranjo definido, dependendo de sua finalidade” (MUELLER, 2007, p. 31).

Tabela 10 - Identificação da classificação das revisões de literatura

Opções	Pública	Privada	Total	%
Identificaram	66	61	127	55,22
Não identificaram	39	45	84	36,52
Não sabem	15	4	19	8,26
Total	120	110	230	100

$$\chi^2=6.571; p=0,374$$

De um modo geral, percebeu-se que a maioria dos participantes, 55,22% (127), identificou corretamente a classificação das revisões de literatura, consideradas fontes de informação secundária. Por meio do teste do qui-quadrado (valor de $\chi^2=6.571$; $p=0,374$), nota-se que não existe uma diferença significativa entre os resultados dos participantes de ambos os tipos de escola.

Tabela 11 - Identificação da classificação dos dicionários

Opções	Pública	Privada	Total	%
Identificaram	45	50	95	41,30
Não identificaram	63	57	120	52,17
Não sabem	12	3	15	6,52
Total	120	110	230	100

$$\chi^2=5,539, p=0,0627$$

A maioria dos participantes, 52,17% (120), não identificou corretamente a classificação dos dicionários, que seriam fontes de informação secundárias; daqueles que acertaram somam-se 41,30% (95). Em geral, os participantes ficaram em dúvida quanto ao dicionário ser uma fonte de informação primária ou secundária. Por intermédio do Teste do

qui-quadrado ($\chi^2=5,539$, $p=0,0627$), notou-se que não há diferença significativa entre as respostas obtidas dos graduandos das escolas públicas e privadas.

6.1.3 Fontes de informação terciária

As fontes de informação terciária são aquelas que têm a função de guiar o usuário para as fontes de informação primárias e secundárias (MUELLER, 2007, p. 31).

Tabela 12 - Identificação da classificação dos índices e *abstracts*

Opções	Pública	Privada	Total	%
Identificaram	44	19	63	27,39
Não identificaram	63	84	147	63,91
Não sabem	13	7	20	8,70
Total	120	110	230	100

$$\chi^2=14,313; p=0,0008$$

A maioria dos participantes (63,91%) não identificou corretamente a classificação dos índices e *abstracts*, que seriam fontes de informação terciárias. Por meio do teste do qui-quadrado ($\chi^2=14,313$; $p=0,0008$), nota-se que há associação entre o tipo de escola cursada pelo aluno e o conhecimento solicitado. Entre os participantes que acertaram, a maioria estuda em escolas públicas de Biblioteconomia.

Tabela 13 - Identificação da classificação dos sumários correntes

Opções	Pública	Privada	Total	%
Identificaram	43	25	68	29,82
Não identificaram	56	66	122	53,51
Não sabem	21	17	38	16,67
Total	120	108	228	100

$$\chi^2=5,389; p=0,0676$$

A maioria dos participantes de ambas as escolas não identificou corretamente a classificação dos sumários correntes, que seriam fontes de informação terciárias. Por

intermédio do Teste do qui-quadrado (valor de $\chi^2=5,389$, $p=0,0676$), verificou-se que não há diferença significativa em relação às respostas dos participantes de escolas públicas e privadas.

A partir da análise dos resultados sobre a classificação das fontes de informação, observou-se que os participantes apresentam dificuldade quanto à identificação das fontes secundárias e terciárias, conforme demonstra o Gráfico 2. Este é um conteúdo que, em geral, é tratado nos cursos de Biblioteconomia. Não conseguir identificá-los pode ser considerado um fator prejudicial tanto para o trabalho a ser exercido pelo bibliotecário como para as orientações aos usuários sobre o uso das fontes, visto que é por meio da classificação que se percebe como o conhecimento é organizado e em quais canais essas fontes de informação são divulgadas.

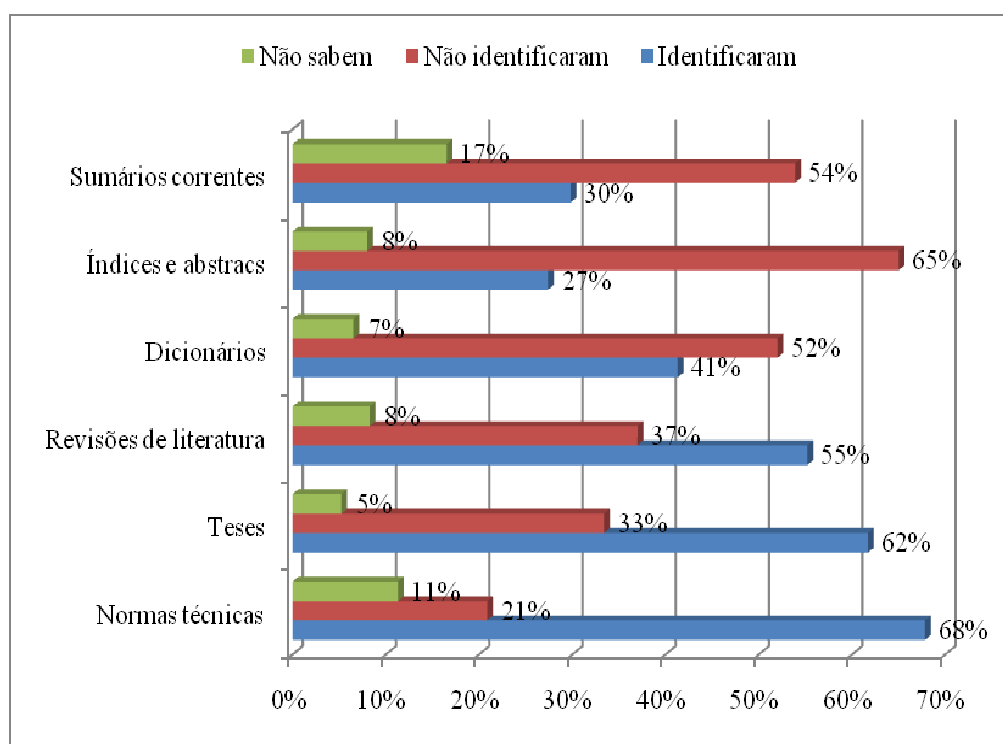


Gráfico 2 - Síntese dos resultados da classificação das fontes de informação

As questões sobre as fontes primárias se referiam às teses e às normas técnicas. Percebeu-se por meio dos resultados destas questões que a maioria dos participantes conseguiu identificar corretamente suas classificações. É importante ter conhecimentos sobre as fontes primárias para sua possível recuperação, considerando-se que “por sua natureza, são

dispersas e desorganizadas do ponto de vista da produção, divulgação e controle” (MUELLER, 2007, p. 31).

Os participantes em geral tiveram um pouco de dificuldade para identificar as fontes de informação secundárias, que no questionário eram representadas pelas revisões de literatura e os dicionários. Eles conseguiram identificar a classificação das revisões de literatura, fator importante que auxilia na compreensão da sua utilidade e riqueza informativa, porque esse tipo de material pode revelar o estado-da-arte sobre um determinado assunto e possibilita a recuperação de diversos documentos (NORONHA; FERREIRA, 2007).

Quanto aos dicionários, 52% dos participantes tiveram muita dificuldade em identificar a sua classificação. Os dicionários possuem reconhecido caráter didático, social e pedagógico, que, no momento em que a necessidade de informação é sentida continuamente estabelecendo um modelo particular de transmissão da informação, auxilia a eliminar o ruído provocado na comunicação por termos desconhecidos (MACEDO, 2005). Para os bibliotecários, principalmente para aqueles que atuam em instituições educacionais de ensino fundamental, é importante identificar a classificação e as funções do dicionário para trabalhar os aspectos informais com os seus usuários.

As fontes de informação terciárias, como os índices e *abstracts*, que representam o conteúdo de publicações, facilitando a sua identificação e sua localização (CENDÓN, 2007); e as fontes como os sumários correntes foram as que os participantes sentiram mais dificuldades em identificar.

Constata-se também, de maneira geral, que alguns participantes admitiram *não saber* a classificação das fontes de informação, principalmente os graduandos de escolas públicas, mas em compensação estes tiveram um melhor aproveitamento do que os participantes das escolas privadas, conseguindo identificar a maioria das fontes de informação arroladas no questionário corretamente.

A seguir apresenta-se a comparação dos resultados desta categoria “Classificação das fontes de informação” com o padrão 1 (ACRL, 2000):

Classificação das fontes de informação <i>versus</i> padrão 1	
Indicador de desempenho 1.2	1.2.e Resultados esperados
Identificar uma variedade de tipos e formatos de fontes potenciais de informação	Diferenciar entre fontes de informação primárias e secundárias
Resultados alcançados	
Conforme o Gráfico 2, a maioria dos participantes não conseguiu identificar e diferenciar as fontes de informação secundárias e terciárias, que possibilitam a identificação e localização das fontes primárias, as quais a maioria dos participantes conseguiu identificar. Conclui-se que os participantes correspondem aos resultados exigidos no padrão 1.2.e. somente em relação às fontes primárias, quanto às outras, eles possuem muita dificuldade na sua identificação.	

Quadro 4 – Comparação dos resultados entre a classificação das fontes *versus* padrão 1

Analisados os resultados e a comparados com o padrão 1.2.e, acredita-se que os participantes podem ter dificuldades para localizar uma variedade de formatos e fontes potenciais de informações para desenvolver um trabalho de conclusão de curso ou desenvolver uma pesquisa de iniciação científica, por exemplo. Quanto à atuação profissional, a falta de conhecimentos pode prejudicar a desenvoltura no cumprimento de sua função de recuperar e disseminar as informações aos seus usuários. Na orientação aos usuários, os participantes não conseguiriam desempenhar plenamente a tarefa de ensinar aos estudantes sobre a classificação das fontes de informação, porque não possuem os conhecimentos necessários para desenvolvê-lo.

6.2 Recursos e fontes informacionais

Esta categoria envolve os conhecimentos, atitudes e os hábitos que os participantes possuem em relação às fontes de informação e ao seu uso, aborda questões específicas da área de Biblioteconomia e sobre suas condutas informacionais pessoais.

6.2.1 Uso da biblioteca antes da graduação

Na questão dezesseis (Q.16), perguntou-se aos participantes se frequentavam a biblioteca antes de ingressar no curso de graduação. A Frequência à biblioteca no período anterior à graduação em Biblioteconomia pode influenciar o desempenho dos participantes nas tarefas de busca e uso da informação, uma vez que eles possuem uma experiência anterior com o ambiente de biblioteca, podendo esse fator ter influenciado na escolha do curso.

Tabela 14 – Frequência à biblioteca antes da graduação

Opções	Pública	Privada	Total	%
Sim	88	82	170	74
Não	32	28	60	26
Total	120	110	230	100

$p=0,4770$

A maioria dos participantes, 74% (170), afirmou frequentar a biblioteca antes de iniciar o curso de graduação e 26% (60) não frequentavam. Por meio do Teste exato de Fisher (valor de $p=0,4770$), constatou-se que não há diferença significativa entre as respostas dos participantes de escolas públicas e privadas.

Solicitou-se aos participantes que especificassem o tipo de biblioteca que costumavam frequentar antes do ingresso na faculdade, como segue no Gráfico:

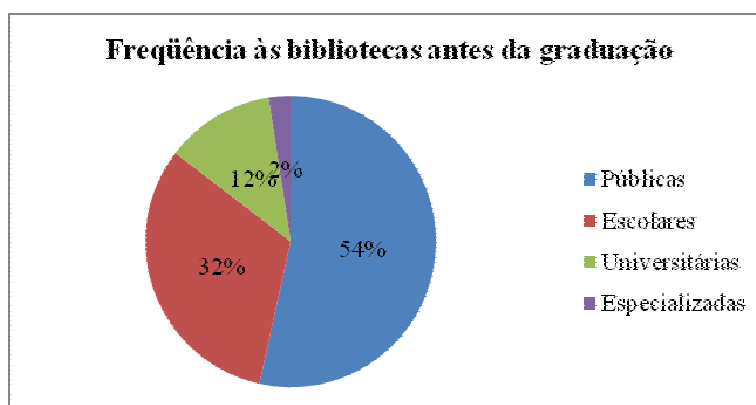


Gráfico 3 – Frequência à biblioteca antes de iniciar o curso de graduação

Dos participantes que disseram frequentar bibliotecas antes do curso de graduação, 54% (132) frequentavam as *bibliotecas públicas*, 32% (79) as *bibliotecas escolares*; 12% (30) as *bibliotecas universitárias* e 2% (6) as *bibliotecas especializadas*, destes últimos apenas um participante especificou, tratava-se de uma biblioteca de artes.

6.2.2 Auxílio aos professores

Na questão dois perguntou-se aos participantes se costumavam pedir ajuda aos professores para localizar os recursos informacionais. De acordo com Cunha (2001) a consulta a professores/especialistas possui historicamente um papel predominante frente às fontes de informação formais, cerca de 50% a 80% das informações provêm das fontes informais.

Tabela 15 – Auxílio dos professores

Opções de respostas	Pública	Privada	Total	%
Sim	75	77	152	66%
Não	45	33	78	34%
Total	120	110	230	100%

p= 0.2654

A maioria dos participantes, 66% (152), costuma pedir auxílio aos professores para localizar fontes ou recursos informacionais e 34% (78) não. Com base no Teste exato de Fisher (valor p= 0.2654), observou-se que não há diferença significativa entre as respostas dos participantes das instituições de ensino superior pública e privada quanto à solicitação de ajuda dos professores.

Os resultados apontam que a maioria dos participantes pede auxílio aos professores, o que pode representar que o aluno tenha mais facilidade para interagir com o professor, beneficiando a participação e a comunicação nas discussões de sala de aula, proporcionando também mais motivação e esforço durante a realização de atividades de pesquisa referentes às disciplinas. Estes resultados são encontrados também em pesquisas recentes.

Melo (2008) constata, por meio da aplicação de entrevista do tipo história de vida com graduandos de biblioteconomia da UFPB, que ter uma relação positiva com os professores pode conduzi-los a uma aprendizagem mais significativa e tornar-se um elemento facilitador para o desenvolvimento da competência informacional.

Comparando-se os resultados obtidos neste estudo com os de outra pesquisa similar (CAMPELLO E ABREU, 2005), percebeu-se que os professores são elementos fundamentais durante o processo de busca e uso da informação, pois quando uma bibliografia é indicada por professores, gera-se uma sensação de otimismo e confiança nos alunos, constituindo-se em um fator positivo no início da atividade de pesquisa.

Por outro lado, as respostas também podem indicar que existe relação de dependência causada pela insegurança ou falta de conhecimento do aluno em relação à localização de fontes de informação confiáveis, o que se constitui em um dado preocupante, visto que estes alunos estão a um passo de finalizar o curso de graduação, e em breve estarão atuando no mercado de trabalho e assumindo funções que exigem conhecimentos da localização de fontes e recursos informacionais.

Professores <i>versus</i> padrão 1	
Indicador de desempenho 1.1	1.1.a Resultados esperados
É capaz de definir e articular as suas necessidades informacionais	Conversar com professores e participar de discussões em sala de aula, de grupos de trabalho/ pesquisa e de discussões através de meios eletrônicos para identificar temas de pesquisa ou qualquer outra necessidade informacional
Resultados alcançados	
Os participantes atendem aos requisitos dispostos no padrão, recorrendo aos professores para localizar fontes e recursos informacionais sobre determinados temas de pesquisa/trabalho, o que pode propiciar orientação mais adequada aos participantes em caso de dúvidas e ampliação das possibilidades no processo de busca.	

Quadro 5 – Comparação dos resultados de solicitação de auxílio aos professores com os padrões

6.2.3 Busca da informação

Com a finalidade de identificar os conhecimentos, hábitos e atitudes dos participantes durante a busca por fontes de informação para o desenvolvimento de pesquisas, perguntou-se na questão três (Q.3) quando eles determinavam que a pesquisa estivesse completa, dando-lhes as opções listadas na Tabela a seguir:

Tabela 16 – Busca por fontes de informação durante o desenvolvimento de pesquisa

Opções	Pública	Privada	Total	%
Quando pesquiso em todas as bases de dados eletrônicas relacionadas ao assunto	63	67	130	28,20
Quando verifico todas as sugestões dadas pelos professores, bibliotecários e especialistas	65	64	129	27,98
Quando pesquiso todos os materiais da biblioteca (livros, artigos e outros)	60	62	122	26,46
Quando as citações e/ou referências dos materiais que você usa são as mesmas	32	30	62	13,45
Outros	13	5	18	3,9
Total	233	228	461	100

$$\chi^2=3,730;p=0,4438$$

Com base nos resultados gerais, verifica-se que há um equilíbrio entre as três primeiras opções de respostas: *pesquisa em bases de dados eletrônicas relacionadas com o assunto*, 28,20% (130); *sugestões dadas pelos professores*, 27,98% (129) e *pesquisa em materiais da biblioteca*, 26,46% (122); referentes às outras: *quando as referências dos materiais que eles utilizam são as mesmas encontradas nas buscas* obteve 13,45% (62) e *outros* 3,9% (18).

Por meio do teste qui-quadrado ($\chi^2=3,730$; valor de $p=0,4438$), observou-se que não há diferença significativa em relação às respostas dos participantes das instituições de ensino superior pública e privada.

Percebe-se que poucos participantes assinalaram a opção *outros*, demonstrando que as opções oferecidas abarcavam a maioria das possibilidades da pesquisa. De forma geral, os resultados demonstram que os participantes recorrem a variadas fontes de informação para realizar uma pesquisa, demonstrando possuir conhecimento acerca do assunto.

Apesar da insuficiente diferença entre as três primeiras opções, a alternativa mais assinalada *quando pesquisa em todas as bases de dados eletrônicas sobre o assunto* é considerada uma constatação interessante, pois as bases de dados são os locais que possuem informações confiáveis, que são atualizadas constantemente, por esses motivos são consideradas importantes para o desenvolvimento de pesquisas, por exemplo.

Essas bases possuem características mais complexas para manuseamento e estão em língua inglesa, em sua maioria. São muito utilizadas durante a atuação profissional em bibliotecas universitárias e especializadas dependendo dos níveis dos cursos vinculados à instituição e dos recursos direcionados para pesquisa.

Na realização de pesquisas, a busca por informações em variadas fontes e recursos é fundamental, pois de acordo com Cunha (2001, p. vii), “[...] o uso regular e efetivo das fontes apropriadas, impressas ou eletrônicas, é a chave para alcançar o sucesso na pesquisa e desenvolvimento, como também em qualquer atividade ligada às ciências e tecnologia”.

Busca de fontes de informação versus padrão	
Indicador de desempenho 1.1	1.1.c Resultados esperados
É capaz de definir e articular as suas necessidades informacionais	Poder explorar fontes gerais de informação para familiarizar-se com o tópico
Resultados alcançados	
Todos os participantes recorrem a variadas fontes/ recursos informacionais quando está desenvolvendo uma pesquisa.	

Quadro 6 – Comparação da busca de fontes de informação com as recomendações dos padrões

6.2.4 Fonte de informação especializada

Na questão cinco (Q.5), visando verificar os conhecimentos que os participantes possuem de uma fonte de informação especializada, solicitou-se que indicassem a fonte que indica em que bases de dados um determinado periódico está indexado, conforme segue:

Tabela 17 – Fonte de informação em que um determinado periódico é indexado

Fontes	Pública	Privada	Total	%
Acertos	29	10	39	17
Erros	91	100	191	83
Total	120	110	230	100

$p=0,0026$

De um modo geral, os participantes de ambos os tipos de escolas públicas e privadas tiveram dificuldade em relação a esta questão, demonstrando que não possuíam conhecimento sobre a fonte que indica em que base os periódicos são indexados, que era *Ulrich's International Periodicals Directory*, pois 17% (39) dos participantes acertaram e 83% (191) erraram.

Em Carranga (2008), que utilizou a mesma questão com os participantes de sua pesquisa (Grupo A e B) com o curso de biblioteconomia de duas universidades estaduais, os resultados foram positivos, sendo que a maioria daqueles participantes acertou a resposta, diferenciando-se totalmente dos resultados obtidos nesta pesquisa.

Por intermédio do teste exato de Fisher (valor de $p=0,0026$), notou-se que houve uma diferença significativa entre as respostas dos participantes das escolas públicas e privadas. Dos participantes que possuíam conhecimento sobre esta fonte de informação especializada, 29 graduandos eram de escolas públicas e 10 de escolas privadas.

A diferença pode ter ocorrido devido à carência de investimento em fontes de informação especializadas, como o *Ulrichs*, uma vez que a assinatura é muito cara (CENDÓN). As instituições que desenvolvem pesquisas nos vários níveis de ensino, possuem assinaturas com as editoras que fornecem as bases de dados. Normalmente, as universidades públicas investem mais nestas fontes e possuem convênio com outras universidades para diminuir os gastos e compartilhar os recursos informacionais.

O *Ulrichs* fornece informações sobre os índices e os serviços de indexação e resumos, de modo a auxiliar os bibliotecários na seleção dessas fontes de acordo com o conteúdo de sua biblioteca (CENDÓN, 2007). O *Ulrichs* é considerado um diretório, ou seja, uma fonte terciária que os participantes também demonstraram dificuldade em identificar (Q.7). Acredita-se que os cursos devam trabalhar mais com os aspectos ligados às fontes especializadas e classificadas como terciárias, devido às dificuldades demonstradas por parte dos participantes.

Fonte de informação especializada <i>versus</i> padrão 1	
Indicador de desempenho 1.1	1.1.a Resultados esperados
É capaz de definir e articular as suas necessidades informacionais	Poder explorar fontes gerais ou específicas para familiarizar-se com o tópico
Resultados alcançados	
A maioria dos participantes não possui conhecimento sobre essa fonte de informação especializada, mas deveria porque poderia servir como um parâmetro para escolher índices para a instituição em que atua. Acredita-se que os participantes não conseguiram alcançar os resultados esperados nesse padrão em relação à fonte de informação especializada, caracterizada como terciária.	

Quadro 7 – Comparação dos resultados sobre as fontes de informação especializadas com os padrões

6.2.5 Empréstimo entre bibliotecas

Na questão oito (Q.8), visando verificar o conhecimento e atitudes dos participantes perante os serviços informacionais oferecidos pelas bibliotecas, perguntou-se a eles como obter um livro que o acervo local não possui.

Tabela 18 – Serviço de empréstimo entre bibliotecas

Serviço de biblioteca	Pública	Privada	Total	%
Acertos	72	74	146	63,48
Erros	45	33	78	33,91
Não sei	3	3	6	2,61
Total	120	110	230	100

$$\chi^2 = 1,441; p = 0,4864$$

A resposta correta era *empréstimo entre bibliotecas*, observou-se que a maioria dos participantes, 63,48% (146), das escolas públicas e privadas acertou; os participantes que erraram correspondem a 33,91% (78) e os que assinalaram *não sei* foi uma minoria 2,61% (6).

Ao comparar tais resultados com os de Carranga (2008), notou-se que os participantes de sua pesquisa obtiveram resultados positivos, diferentemente dos resultados coletados na presente pesquisa, na qual os participantes tiveram um desempenho razoável.

Por meio do teste do qui-quadrado (valor de $\chi^2=0,4864$), percebeu-se que não há associação entre as variáveis, isto é, não há muita diferença entre as respostas obtidas de participantes das escolas públicas e privadas.

Pelos dados obtidos, notou-se que a maioria dos participantes tem conhecimento sobre este serviço oferecido pela biblioteca, o que lhes permite atuar com mais propriedade e comprometimento no sentido de satisfazer as necessidades informacionais de seus usuários.

O empréstimo entre bibliotecas possibilita o acesso a documentos que o acervo local não possui, permitindo que o usuário de determinada unidade de informação tenha acesso aos documentos de que necessita por meio do acervo de outra instituição. Uma das funções do bibliotecário é realizar o máximo de esforço para satisfazer as necessidades informacionais de seus usuários, para isso é necessário que possua conhecimentos suficientes dos serviços e produtos que a biblioteca pode oferecer.

Empréstimos entre bibliotecas <i>versus</i> padrão 1	
Indicador de desempenho 1.3	1.3.a Resultados esperados
Considera os custos e benefícios da aquisição da informação necessária	Determinar a disponibilidade da informação necessária e tomar decisões sobre a ampliação do processo de busca da informação além dos recursos locais.
(Relacionado) Indicador de desempenho 2.3	2.3.c Indicador de desempenho
Obtém a informação utilizando uma grande variedade de métodos	Utiliza serviços especializados online ou pessoais disponíveis na instituição para recuperar a informação necessária
Resultados alcançados	
A maioria dos participantes possui conhecimento sobre o serviço de empréstimo entre bibliotecas, sabendo onde buscar informações caso precise e que o acervo local não possui. Portanto, atende aos requisitos apontados pelos padrões.	

Quadro 8 – Comparação dos resultados sobre serviço de empréstimo entre bibliotecas com os padrões

De modo geral, os participantes possuem conhecimentos e têm atitudes para buscar as fontes de informação almejadas, recorrendo aos professores, buscando informações para pesquisa em variadas fontes inclusive além dos recursos locais, possuindo as competências que os padrões (ACRL, 2000) mencionam.

6.3 Avaliação e uso da informação

Esta categoria consiste na análise dos critérios de avaliação da informação durante a seleção de artigos em bases de dados; na avaliação da informação durante o processo de pesquisa e na descrição das informações mais utilizadas pelos participantes. Para tanto, foi agrupada quatro questões nesta categoria.

6.3.1 Critérios de avaliação

Na questão dez (Q.10), para verificar qual o critério que os participantes utilizam para selecionar uma quantidade limitada de informações, perguntou-se como eles escolhiam os cinco artigos mais relevantes dos 78 recuperados em uma base de dados.

Tabela 19 – Critério adotado pelos participantes para avaliar artigos de periódicos em bases de dados

Opções	Pública	Privada	Total	%
Acertos	108	87	195	63,73
Erros	45	65	110	35,94
Não sei	1	0	1	0,33
Total	154	152	306	100

$$\chi^2=10,509; p=0,0061$$

Em geral, a maioria dos participantes, 63,73% (195), possui critérios de seleção pertinentes. Por meio do teste do qui-quadrado ($\chi^2=10,509$; valor de $p=0,0061$), nota-se que

há diferença significativa entre as respostas dos participantes das escolas públicas e privadas. Percebe-se que os participantes das escolas públicas se saíram melhor nesta questão do que os estudantes das escolas privadas.

A opção considerada correta era *verificar os descritores, resumo e/ou palavras-chave*, que são técnicas que possibilitam a recuperação de informações mais relevantes, ou seja, que são do interesse do usuário, pois instrumentos como os descritores/ vocabulários controlados agregam mais valor à informação, contribuindo para a recuperação de informações precisas (CENDÓN, 2007). Perceberam-se estes mesmos resultados em Carranga (2008).

Quanto às outras opções, como por exemplo, *escolher os cinco primeiros* ou *os mais recentes*, estas não garantem a seleção dos artigos contendo as informações almejadas pelos participantes; e a opção *ler todos os artigos* exige muito tempo, sendo uma opção inconveniente.

De acordo com os resultados, pode-se dizer que a maioria dos participantes utiliza critérios de avaliação na hora de buscar artigos de periódicos em bases de dados, uma das principais características dos bibliotecários é a capacidade de lidar com grandes massas informacionais, filtrando e selecionando informações relevantes, habilidade adquirida durante o período de formação acadêmica.

Critérios de avaliação <i>versus</i> padrão 1	
Indicador de desempenho 1.4 – 2.2	1.4.b Resultados esperados
1.4 Reavaliação da natureza e da extensão da informação necessária	Descrever os critérios utilizados para tomar decisões sobre informações e escolhas
2.2 Construção e implementação de estratégias de pesquisa efetivamente planejadas	2.2.b Identificar palavras-chave, sinônimos e termos relacionados com a informação necessária.
	2.2.c Selecionar um vocabulário controlado específico como instrumento de pesquisa
Resultados alcançados	
Por meio dos resultados obtidos, percebe-se que a maioria dos participantes atende aos requisitos do padrão, pois possui conhecimentos sobre os critérios de avaliação, tomando decisões inteligentes no momento da identificação e da seleção de modo a possibilitar a recuperação da informação almejada.	

Quadro 9 – Comparação dos resultados dos critérios de avaliação com os padrões

6.3.2 Critérios de avaliação e uso da informação

As duas questões a seguir referem-se aos critérios de avaliação e uso da informação, os quais foram comparados com os padrões (ACRL, 2000) no Quadro 10. Na questão quatro (Q4), solicitou-se aos participantes que dissessem com que frequência realizam determinados procedimentos depois de realizar uma pesquisa inicial.

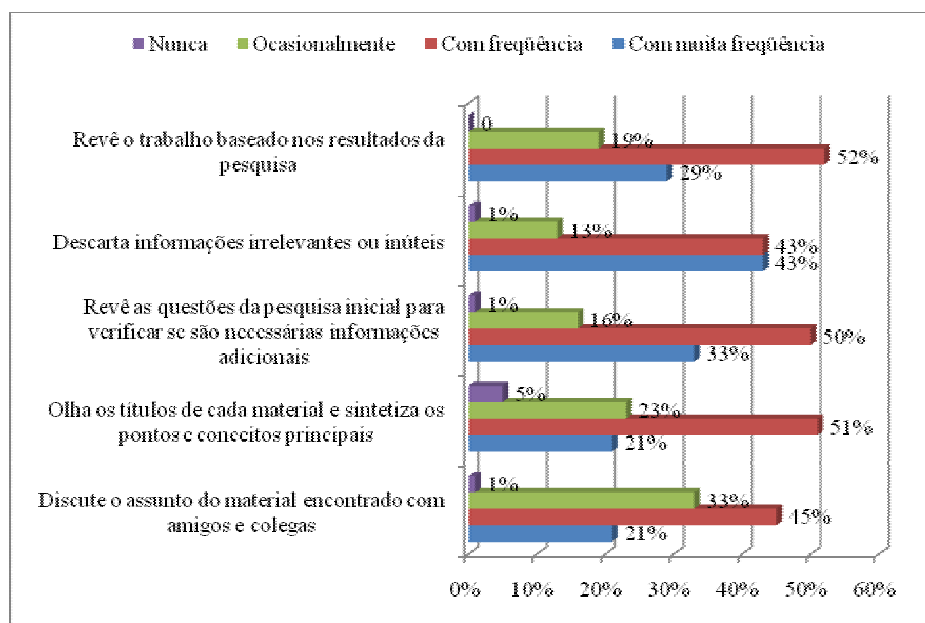


Gráfico 4 – Procedimentos adotados pelos participantes da pesquisa depois da pesquisa inicial

Por meio do cálculo da Moda, percebeu-se que depois da fase inicial da elaboração de um trabalho, os participantes descartam informações irrelevantes ou inúteis *com muita Frequência*, 43 % (98), reveem o trabalho baseado nos resultados da pesquisa *com Frequência*, 52% (120); discutem o assunto do material encontrado com amigos e colegas *ocasionalmente*, 33% (75), e *nunca* olham os títulos dos materiais e sintetizam os pontos e conceitos principais, 5% (11).

As etapas podem fazer parte do processo de busca e uso da informação apresentadas no modelo de Kuhlthau (1996 apud CAMPELLO, 2005) e no modelo de Eisenberg & Berkowitz, que descrevem os processos/ etapas de realização da pesquisa. Os autores consideram que a pesquisa é uma forma de os estudantes desenvolverem a competência informacional.

Campello e Abreu (2005), por meio da aplicação de um questionário baseado no modelo de Kuhlthau, constataram que os graduandos de Biblioteconomia da UFMG pulavam algumas partes desse processo, prejudicando consequentemente o desenvolvimento pleno de trabalhos/ pesquisas.

A questão seis (Q.6) visava verificar os critérios de avaliação e de uso da informação pelos participantes, então, perguntou-se quando eles consideravam seguro cada um dos itens listados no Gráfico 5 durante o desenvolvimento de uma pesquisa, oferecendo-se as opções: sempre, às vezes ou nunca.

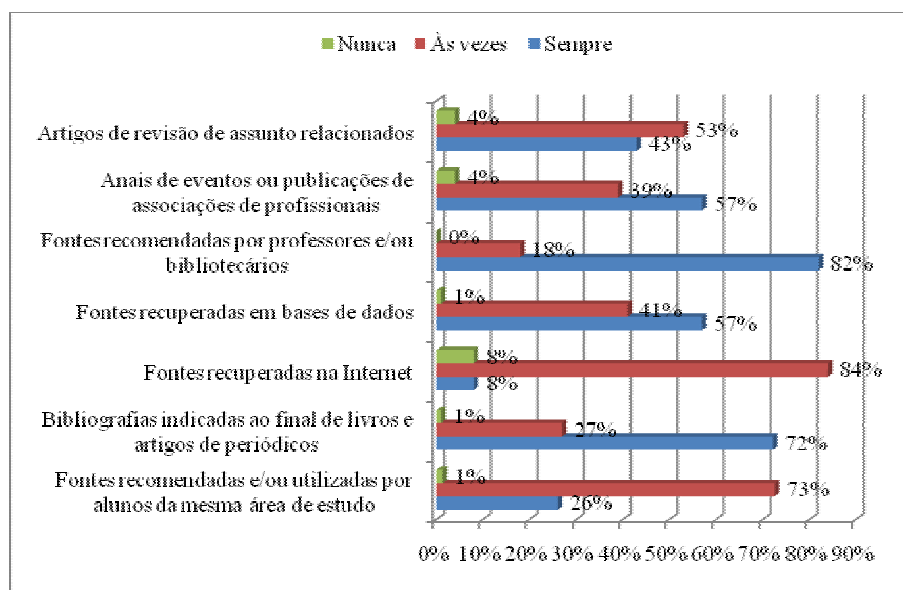


Gráfico 5 – Confiabilidade das fontes de informação utilizadas durante o desenvolvimento de pesquisa pelos participantes

Identificou-se que os participantes *sempre* consideram seguras as fontes recomendadas por professores e/ou bibliotecários, 82% (188), às vezes consideram seguras as fontes recuperadas na Internet, 84% (194), e *nunca* consideram seguras as fontes recuperadas na Internet, 8% (17).

Critérios de avaliação e uso da informação <i>versus</i> padrão 1	
Indicador de desempenho 1.4	1.4.a-b Resultados esperados
Reavaliação da natureza e da extensão da informação necessária	1.4.a Rever a informação inicial necessária para esclarecer, rever ou redefinir a questão da pesquisa
	1.4.b Descrever os critérios utilizados para tomar decisões sobre informações e escolhas
Resultados alcançados	
Nas questões quatro e seis, a maioria dos participantes demonstrou que realiza as etapas do processo de busca e uso da informação, tendo-se critérios de avaliação sobre as fontes de informação, de modo a cumprir com os requisitos mencionados no padrão (ACRL, 2000).	

Quadro 10 – Comparação dos resultados dos critérios de avaliação e uso da informação com os padrões

A questão nove (Q.9) visava identificar os hábitos de uso dos recursos e fontes informacionais, para tanto foi perguntado com qual Frequência os participantes utilizavam determinados recursos informacionais.

Destacaram-se dois recursos/ fontes de informação por *Frequência* e realizou-se o cálculo da Moda para identificá-los. Os recursos/fontes que costumam ser utilizados *com muita Frequência* pelos participantes são as ferramentas de busca, 75% (172), e os livros, 66% (152); os que costumam ser utilizados *com Frequência* são os professores, 44% (100), os amigos/colegas, 40% (92), e as bases de dados, 40% (92); os que costuma ser utilizados *ocasionalmente* são as enciclopédias, 125 (54%), e os anais de eventos, 116 (50%); as fontes que *nunca* costumam ser utilizadas pelos participantes são o empréstimo entre bibliotecas, 47% (108), e as listas de discussões com 39% (89).

As ferramentas de busca são programas de computador que podem ser utilizados ou acionados via navegadores, são mantidas por empresas, que administram enormes bancos de dados contendo referências a páginas da web, baseados em palavras-chave (GUIMARÃES, 2005). Possibilitam aos usuários recuperar uma enorme quantidade de informação sobre diversos assuntos, que, às vezes, são confiáveis e relevantes. Essa ferramenta é muito utilizada pelos graduandos de biblioteconomia de diversas instituições, isso pode ser constatado por meio de várias pesquisas (POSSOBON, 2005; CARRANGA, 2008; MELO, 2008).

Acredita-se que os participantes utilizam as ferramentas de busca pela facilidade e comodidade em encontrar informações, mas precisam saber avaliar as informações ali recuperadas. Os livros são materiais muito utilizados também e caracterizam-se por serem convencionais e que, normalmente, possuem informações mais confiáveis.

Os participantes afirmaram que utilizam com Frequência canais informais, como pessoas: os professores, amigos e colegas; e canais formais também, como as bases de dados, que contêm fontes de informação atuais e confiáveis, por passar pela avaliação, análise e revisão de pares (especialistas) da área.

Existe uma reafirmação das questões anteriores (questão dois e seis) feita pelos participantes desta pesquisa sobre a utilização de canais informais, como os professores, mostrando a importância que estes possuem durante todo o processo-ensino aprendizagem. Na pesquisa conduzida por Carranga (2008), os resultados foram contrários, constando-se que os professores são canais utilizados com *pouca Frequência*.

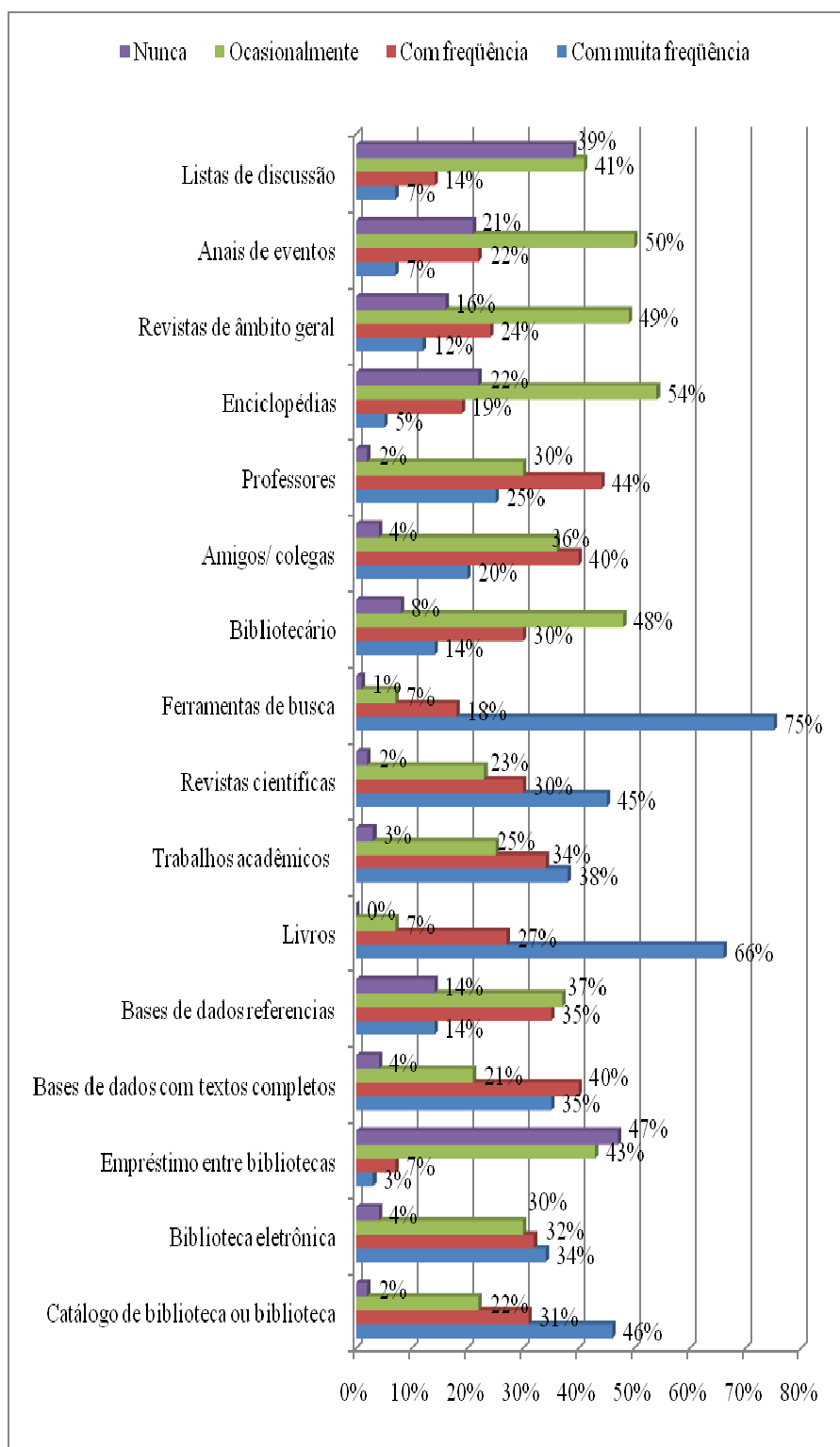


Gráfico 6 – Frequência dos recursos utilizados pelos participantes da pesquisa

Sobre o uso de bibliotecários, percebeu-se que são canais utilizados *ocasionalmente* pelos participantes da pesquisa. Em pesquisas similares, como a de Campello e Abreu (2005), constatou-se que estes são pouco solicitados para mediar a informação durante o processo de busca. Considera-se que os participantes de ambas as pesquisas possuem o mesmo comportamento no diz respeito aos bibliotecários.

As enciclopédias e os anais de eventos são fontes que os participantes recorrem *ocasionalmente*. As enciclopédias, normalmente, são utilizadas em casos específicos, para consultas mais rápidas sobre determinados assuntos.

Os anais de eventos possuem informações-técnico científicas da área, são canais que possibilitam identificar o estado da arte de determinados assuntos, considerados uma forma intermediária de documento sucedendo os estágios mais informais do processo de comunicação científico e precedendo a fase de formalização final (CAMPELLO, 2007).

O recurso ao qual maioria dos participantes *nunca* recorre é o empréstimo entre bibliotecas, no entanto, conhece o serviço, o que é essencial para sua atuação profissional. Eles também indicaram *nunca* utilizar as listas de discussões, que é uma fonte informal que contribui para a troca de informações entre um grupo de pessoas que se interessa por assuntos comuns. O uso desta fonte também está previsto nos padrões (ACRL, 2000), conforme Quadro 11, para a troca de informações entre pesquisadores e para auxiliar na definição das necessidades informacionais. Carranga (2008) também constatou a mesma atitude com os participantes de sua pesquisa.

Uma das vantagens da lista de discussão é a possibilidade de acesso informal a um número enorme de informações, interação facilitada e rápida com os pares, permitindo compartilhar idéias, obter uma variedade de sugestões e críticas e oportunidades de descobrir pesquisadores com o mesmo interesse (CAMPELLO, 2007).

Utilização da informação <i>versus</i> padrão 1	
Indicador de desempenho 1.1 - 1.2 – 1.3	Resultados esperados
1.1 É capaz de definir e articular as suas necessidades informacionais	1.1.a Conversar com professores e participar de discussões em sala de aula, de grupos de trabalho/ pesquisa e de discussões através de meios eletrônicos para identificar temas de pesquisa ou qualquer outra necessidade informacional
1.2 Identifica uma variedade de tipos e formatos de fontes potenciais de informação	1.2.c Identificar o valor e as diferenças de recursos potenciais em uma variedade de formatos
	1.2.d Identificar o propósito e a audiência dos recursos potenciais de informação
	1.2.e Diferenciar entre fontes de informação primárias e secundárias
	1.2.f Perceber que a informação precisa ser construída com dados brutos a partir de fontes primárias
1.3 Considera os custos e benefícios da aquisição da informação necessária	1.3.a Determinar a disponibilidade da informação necessária e toma decisões sobre a ampliação do processo de busca da informação além dos recursos locais.
Resultados alcançados	
Os participantes relataram fazer uso de uma variedade de formatos e tipos de informação, buscando-as em diversos locais quando necessário, seguindo os pré-requisitos dos padrões (ACRL, 2000).	

Quadro 11 – Comparação dos resultados de uso da informação com os padrões

Os conhecimentos e atitudes dos participantes da pesquisa nesta categoria correspondem aos preceitos almejados nos padrões da ACRL (2000), pois possuem critérios de avaliação pertinentes que possibilitam a recuperação das fontes de acordo com suas necessidades. Ao desenvolver uma pesquisa, verifica-se a confiabilidade das informações e há a revisão de todo o processo para identificar se os objetivos foram alcançados e se as fontes

são importantes para a atividade de ensino, pesquisa e extensão, considerada um dos requisitos esperados para desempenhar e adquirir conhecimentos durante o curso de graduação, propiciando o aprender a aprender.

6.4 Aspectos éticos e legais que envolvem o uso da informação

Esta categoria aborda as questões relativas ao uso ético e legal da informação, com a finalidade de identificar os conhecimentos, as atitudes e condutas dos participantes sobre estes aspectos.

6.4.1 Normalização

A normalização documentária é uma das áreas de atuação do bibliotecário. Um de seus instrumentos de trabalho mais importante são as normas produzidas pela ABNT. A norma de referências (NBR 6023:2002) estabelece os elementos a serem constituídos em referências e as convenções para transcrição e apresentação da informação originada do documento e outras fontes de informação (ABNT, 2002), possibilitando a recuperação e a disseminação de informações e também tem relação direta com respeito aos direitos autorais.

Na questão onze (Q.11), relacionada a NBR 6023:2002, perguntou-se aos participantes como um evento no todo deveria ser referenciado, como apontado na Tabela 20:

Tabela 20 – Normas da ABNT – Referências

Opções	Pública	Privada	Total	%
Acertos	58	63	121	53
Erros	62	47	109	47
Total	120	110	230	100

p= 0,1882

De acordo com a Tabela 20, a maioria dos participantes acertou a resposta correspondendo a 53% (121), enquanto um índice considerável de participantes, 47% (109),

errou. Por meio do teste exato de Fisher (valor de $p=0,1882$), nota-se que não há diferença significativa entre as respostas dos participantes das escolas públicas e privadas. Os resultados de Carranga (2008) também possuem percentuais parecidos, percebendo-se que os mais variados grupos de graduandos de Biblioteconomia possuem um conhecimento limitado sobre essas normas.

A NBR 6023:2002 é um instrumento de trabalho do bibliotecário, utilizada constantemente, tanto na correção de trabalhos quanto no ensino do manejo dessas normas para os estudantes. Considerando-se que quase a metade dos participantes errou a resposta, este parece ser um ponto frágil nos conhecimentos específicos dos estudantes.

Apesar de as normas estarem disponíveis para o bibliotecário utilizar na maioria dos locais de trabalho, não sendo necessário que ele tenha conhecimentos fixados na memória sobre cada norma, percebe-se que quando constantemente utilizadas e, principalmente, por exigência dos professores do curso de que os trabalhos venham normalizados com a proposição de acostumá-los às normas, os participantes deveriam saber a resposta correta. Isso indica que este tipo de fonte não é muito utilizado pelos participantes, como indicado na questão nove.

Normalização <i>versus</i> padrão 5	
Indicador de desempenho 5.3 – 2.5	1.1.a Resultados esperados
5.3 Reconhece o uso das fontes de informação na comunicação do produto ou dos resultados	5.3.a Fazer a indicação correta e consistente das fontes consultadas
(Recomendada) 2.5 Extração, registro e gerenciamento da informação e suas fontes	2.5.c Diferenciar entre os tipos de fontes citadas e compreender os elementos e a sintaxe correta de uma citação para uma ampla faixa de recursos
Resultados alcançados	
A maioria dos participantes atende aos requisitos mencionados nos padrões, pois consegue compreender os elementos que compõem uma referência, apresentando-as corretamente, mas ainda assim uma quantidade considerável (47%) teve dificuldade e não conseguiu identificar a ordem dos elementos de uma referência de um evento no todo.	

Quadro 12 – Comparação dos resultados da normalização com os padrões

6.4.2 Aspectos éticos e legais que envolvem o uso da informação

As três questões a seguir abordaram aspectos sobre os direitos autorais, pois, conforme a Lei 9.610 (BRASIL, 1998), quando uma obra é utilizada e citada, deve-se indicar o nome do autor e a origem dela. Se o autor encontrar partes ou a obra no todo sem ser referenciada tem direito de processar quem a utilizou sem cumprir as exigências determinadas pela legislação brasileira.

Na questão doze (Q.12), solicitou-se aos participantes que dissessem quando citavam o material utilizado durante o desenvolvimento de um trabalho:

Tabela 21 – Citação do material utilizado durante a pesquisa

Opções	Pública	Privada	Total	%
Quando você cita uma frase do artigo, usando aspas	66	65	131	34,3
Quando você escreve o que foi dito no artigo com suas próprias palavras	47	40	87	22,8
Todas as anteriores	49	29	78	20,4
Quando você copia um parágrafo inteiro	44	31	75	19,6
Nenhuma das anteriores	1	6	7	1,8
Eu não sei	0	4	4	1
Total	207	175	382	100

De acordo com a Tabela 21, a maioria dos participantes, 34,3% (131), respondeu que *cita uma frase do artigo usando aspas*; 22,8% (87) *escrevem o que foi dito no artigo com suas próprias palavras*; 20,4% (78) indicaram *todas as opções anteriores*; 19,6% (75) *quando copiam um parágrafo inteiro*. Com essas atitudes eles demonstram que comunicam o produto informacional com reconhecimento da propriedade intelectual (LAU, 2007). Dos que responderam errado, 1,8% (7) indicaram *nenhuma das anteriores* e os 2% (4) indicaram *não sei*.

Percebeu-se que apesar de terem dificuldades quanto à normalização das referências, no que se refere à citação direta, os participantes possuem mais facilidades. Na pesquisa de Campello e Abreu (2005) também foram abordados os procedimentos de citação com os

graduandos de biblioteconomia da UFMG e constatou-se que eles obedeciam às normas, realizando citações diretas e apresentando a referência completa.

Pode-se perceber que em ambas as pesquisas com participantes que realizam o mesmo curso de graduação há uma preocupação na utilização de forma correta de citações, indicando uma preocupação com o uso de normas de documentação e do uso ético e legal da informação.

Na questão treze (Q.13) solicitou-se aos participantes que indicassem quais as implicações da falta de uma referência ou de dados incompletos em um trabalho.

Tabela 22 – Implicações da falta de referências

Opções	Pública	Privada	Total	%
É a apropriação da idéia de outra pessoa	89	83	172	29,97
Prejudica a recuperação do documento citado	101	71	172	29,97
Prejudica a consistência da informação	70	67	137	23,87
É um desrespeito às Normas de Documentação	39	39	78	13,59
Favorece a autenticidade do trabalho	5	7	12	2,09
Não sei	1	2	3	0,52
Total	305	269	574	100

$$\chi^2=3,932; p= 0,5593$$

Na Tabela 22, todas as opções estão corretas exceto a quinta alternativa, *favorece a autenticidade do trabalho*, colocada como opção com a finalidade de identificar se os alunos saberiam diferenciar as implicações do plágio e, por fim, no caso de não saberem a resposta correta, tinham como opção *não sei*.

Nesta questão era possível assinalar mais de uma resposta. Os participantes consideram que as implicações em relação à ausência de dados de uma referência ou à ausência de uma referência implica *na apropriação da idéia de outras pessoas*, 29,97% (172); *prejudica a recuperação do documento citado*, 29,97% (172); *prejudica a consistência da informação*, 23,87% (137); *é desrespeito às normas de documentação*, 13,59% (78); *favorece a autenticidade do trabalho*, 2,09% (12), e *não sabem*, 0,52% (3).

Na pesquisa de Carranga (2008), assim como nesta pesquisa, a maioria dos participantes também apontou que *prejudica a recuperação do documento* e que consiste na *apropriação da idéia de outra pessoa*.

Pelo teste do qui-quadrado ($\chi^2=1,134$; valor de $p=0,5672$), constata-se que não há diferença significativa entre as respostas das escolas públicas e privadas, tendo-se praticamente o mesmo significado para os participantes de ambos tipos de escolas sobre as implicações da ausência de referência em um documento.

Os participantes entendem o que a ausência de uma referência pode implicar, demonstrando compreensão e respeito ao uso ético da informação, conforme as diretrizes apontadas por Lau (2006). Nesta questão abordam-se, também, os aspectos relacionados à recuperação do documento pelos usuários, os quais têm a ver com uma das funções do bibliotecário.

Os bibliotecários também devem trabalhar com estes aspectos com seus usuários, considerando-se que são profissionais que têm o papel de instruir os usuários no uso da informação (competência informacional).

Na questão catorze (Q.14) discorreu-se sobre o desenvolvimento de um trabalho e solicitou-se aos participantes que dissessem o que faziam em relação aos documentos e aos autores utilizados na elaboração destes; as opções e os resultados obtidos são os apresentados a seguir:

Tabela 23 – Forma de apresentação das informações utilizadas numa pesquisa

Opções	Pública	Privada	Total	%
Apresenta uma combinação de reflexões e opiniões suas e dos autores utilizados	101	84	185	38,22
Apresenta as opiniões do autor(s) em citações diretas (com aspas)	82	53	135	27,89
Apresenta as opiniões do autor(s) em citações indiretas (sem aspas)	51	44	95	19,63
Apresenta o que você acredita que o autor(s) disse	22	27	49	10,12
Apresenta somente suas próprias opiniões	4	4	8	1,65
Apresenta o que você pensa que seu professor quer ouvir, mesmo que não coincida com a opinião dos autores	2	5	7	1,45
Nenhuma das anteriores	2	3	5	1,03
Total	264	220	484	100

Os participantes podiam assinalar mais de uma opção, sendo que as três primeiras opções estavam corretas, que foram as mais indicadas: *apresentam uma combinação de reflexões suas e dos autores*, 38,22% (185), seria a opção ideal; *apresentam as opiniões de*

autores em citações diretas, 27,89% (135); *apresentam as opiniões dos autores em citações indiretas*, 19,63% (95), estas duas indicações comprovam o uso de normas de documentação pelos participantes.

As quatro posteriores estavam erradas, que são: *apresentam o que acreditam que os autores disseram*, 10,12% (49); *apresentam somente suas próprias opiniões*, 1,65% (8), neste caso, o participante não apresenta nem comprovação e nem consistência nas informações exigidas para este tipo de trabalho, apresentando, então, opiniões ou achados; e *apresentam o que pensam que os professores gostariam de ouvir*, 1,45% (7), o que pode estar demonstrando insegurança, dependência em relação ao professor e provavelmente interesse apenas na nota, abstendo-se de ter um aprendizado reflexivo, baseado nas informações coletadas; e, por fim, a opção *nenhuma das anteriores*, 1,03% (5).

Aspectos éticos e legais que envolvem o uso da informação versus padrão 5	
Indicador de desempenho 5	Resultados esperados
5.1 Compreensão dos aspectos dos muitos temas éticos, legais e socioeconômicos em torno da informação e das tecnologias de informação	5.1.d Demonstrar compreensão da propriedade intelectual, copyright e utilização justa do material com direito autoral
5.2 Seguir leis, regulamentos, políticas institucionais e etiquetas relacionadas ao acesso e uso dos recursos informacionais	5.2.f Demonstrar que compreende o que constitui o plágio e não apresentar trabalho atribuível a outros como seu próprio
5.3 Reconhece o uso das fontes de informação na comunicação do produto ou dos resultados	5.3.a Utilizar estilo e forma de redação apropriada, com a indicação correta e consistente das fontes consultadas
Resultados alcançados	
A maioria dos participantes atendeu aos requisitos mencionados nos padrões, pois normalmente costuma apresentar trabalhos com suas reflexões e com base em outras fontes de informação, mencionando-as nas referências; entende os aspectos éticos e legais que envolvem os direitos autorais, o copyright e a propriedade intelectual.	

Quadro 13 - Comparação dos resultados dos aspectos éticos e legais que envolvem o uso da informação versus padrão 5

Pelos resultados gerais obtidos, nota-se que a maioria dos participantes possui conhecimentos, atitudes e condutas que demonstram respeitar os aspectos éticos e legais que envolvem o uso da informação, de modo a atender os preceitos mencionados nos padrões da ACRL (2000), mas ainda assim existem alguns aspectos a serem enfatizados. Os participantes como futuros bibliotecários precisam estar atentos às leis de direitos autorais nacionais e internacionais para ensinar aos seus usuários quais são as suas obrigações ao utilizar as informações contidas nas obras. Somente tendo estes conhecimentos e atitudes éticas, o bibliotecário possui condições de ensinar outras pessoas a respeitarem os aspectos que envolvem o uso legal da informação.

Em algumas instituições de Biblioteconomia e Ciência da Informação da Europa existem disciplinas relacionadas diretamente com os aspectos éticos da informação, que discutem questões sobre a propriedade intelectual, copyright, sobre as leis de direito autoral, sobre as políticas informacionais da União Européia, dentre outros assuntos (VRANESH ET AL, 2005).

Os aspectos relacionados com o uso ético e legal da informação devem ser trabalhados durante a formação dos bibliotecários. Por mais que a maioria dos participantes do último ano de Biblioteconomia da região sudeste demonstrou respeitar e compreender tais aspectos, é importante enfatizá-los.

Nesta seção, os resultados foram apresentados, analisados e comparados com os Padrões (ACRL, 2000). Constatou-se, por meio dos resultados, que os participantes atendem à maioria dos preceitos da competência informacional em relação à definição de suas necessidades informacionais na avaliação da informação, no uso e na compreensão dos aspectos éticos e legais que rodeiam o seu uso. Por outro lado, os participantes tiveram dificuldades quanto à identificação da classificação das fontes de informação, no uso de fontes de informação especializada e na descrição dos elementos que compõem as referências.

Na maioria das pesquisas com graduandos de biblioteconomia (CAMPELLO; ABREU, 2005; POSSOBON, 2005; MELO, 2008, CARRANGA, 2008), foram encontrados alguns pontos débeis e fortes no que se refere à competência informacional. Com o diagnóstico realizado, fica evidente a necessidade de os cursos formadores se aterem a estes aspectos e enfatizarem o pleno desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com o universo informacional e os seus processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A competência informacional é constituída por processos, que estão ligados à capacidade de definir as necessidades informacionais, selecionar, acessar, avaliar, utilizar e comunicá-la de maneira ética e responsável. Todos esses processos envolvem a capacidade de avaliação e de pensamento crítico.

Adquirir a competência informacional para a utilização da informação de maneira efetiva torna-se cada vez mais uma necessidade para viver na sociedade da informação, pois esta representa uma significativa mudança na ordem social, econômica e política, causada pelo uso intensivo da informação e das tecnologias.

A competência informacional auxilia no desenvolvimento de aprendizes independentes, capazes de agregar valor aos conhecimentos adquiridos por meio da utilização dos recursos e fontes de informação, propiciando o aprender a aprender, visando à formação do aprendizado ao longo da vida.

As instituições de ensino, juntamente com os professores e bibliotecários, devem pensar na implementação de programas de competência informacional aos estudantes, que podem auxiliá-los a alcançar suas metas em relação à formação de profissionais aptos para atuarem no mercado de trabalho, de cidadãos conscientes e com responsabilidade social, de modo que possam contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país.

Nesse sentido, como se ressaltou anteriormente, as bibliotecas e os bibliotecários possuem funções e papéis primordiais para a implementação da competência informacional nas instituições de ensino, são os profissionais que devem levar adiante os seus preceitos para mostrar aos professores e instituições os benefícios da formação educacional dos indivíduos com base na competência informacional.

Os bibliotecários precisam possuir as competências informacionais primeiramente para si. A sua formação deve propiciar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem a plena realização de suas atividades profissionais. Deste modo, buscou-se verificar a competência informacional dos graduandos do último ano do curso de biblioteconomia da região sudeste com base nos padrões de competência informacional para o ensino superior da ACRL.

Acredita-se que o instrumento de coleta de dados/ avaliação, o questionário, permitiu que fossem alcançados os objetivos propostos nesta pesquisa e que este instrumento pode

servir de base para estudos posteriores na área de competência informacional com bibliotecários, com estudantes do ensino superior e de outros níveis educacionais.

Na pesquisa utilizou-se o Teste do Qui-quadrado ou o Teste Exato de Fisher, que possibilitou identificar se havia diferença significativa entre os resultados obtidos entre os participantes de escolas públicas e privadas de Biblioteconomia da região sudeste. As diferenças foram constatadas desde a sua caracterização em relação ao tipo de escola cursada no ensino médio e ao tipo de instituição que ingressou no ensino superior, notando-se que a maioria dos participantes que estudou em escolas privadas no ensino médio cursa a graduação em instituições públicas e vice-versa.

As diferenças nas categorias de competência informacional também foram constatadas, comprovando que os participantes das escolas públicas tiveram um desempenho melhor que os participantes das escolas privadas de Biblioteconomia nas questões referentes à classificação das fontes de informação, na identificação das fontes primárias e terciárias; ao conhecimento que possui sobre uma determinada fonte de informação especializada utilizada na área; sobre os critérios de avaliação adotados para identificar as informações relevantes sobre o assunto almejado; e em relação aos aspectos que envolvem o uso ético e legal da informação.

Na categoria classificação das fontes de informação, os participantes tiveram dificuldades em relação à identificação e diferenciação das fontes secundárias e terciárias, fontes que os remetem às fontes primárias, uma vez que os participantes não tinham muito conhecimento sobre a classificação das fontes. Esse aspecto pode comprometer o cumprimento de suas funções no mercado de trabalho e na vida pessoal, visto que os graduandos devem saber sobre a classificação das fontes de informação e compreender como o conhecimento é organizado, possibilitando a localização e recuperação de variadas fontes e recursos informacionais. A categoria atendeu de forma relativa aos preceitos dos padrões de competência informacional.

Na categoria recursos e fontes informacionais, foram verificados os conhecimentos, as atitudes e os hábitos de busca que os participantes possuíam. A categoria envolvia as seguintes perspectivas: Frequência à biblioteca antes de ingressar na graduação; auxílio dos professores para localizar recursos informacionais; busca de variadas fontes de informação para a realização de pesquisa; fontes de informação especializadas e empréstimo entre bibliotecas.

Primeiramente, verificou-se que os participantes frequentavam a biblioteca antes de ingressar no curso de graduação, as bibliotecas mais frequentadas foram as bibliotecas

públicas e as escolares. Acredita-se que este seja um fator que pode contribuir para o desenvolvimento educacional do participante na graduação.

Sobre pedir auxílio aos professores para localizar os recursos informacionais, muitos participantes relataram que costumam pedi-lo, além disso, nas respostas posteriores constatou-se que consideram tais fontes seguras e costumam utilizá-las com Frequência. Através da orientação dos professores/ especialistas, os participantes ampliam o processo de busca da informação em locais mais apropriados.

Com relação à busca por informações, identificou-se que os participantes costumam ser exaustivos, explorando variadas fontes de informação para se familiarizar com o tema pesquisado. Quanto mais fontes tiverem contato, melhor para sua atuação profissional para buscar as informações que os seus usuários necessitam e para ensiná-los a localizar e utilizá-las.

Quanto ao uso de fonte de informação especializada, os participantes demonstram que não possuem conhecimento e, portanto, não costumam utilizá-las com Frequência. Volta-se à questão sobre as fontes terciárias, em que ficou comprovado que os participantes não conseguiram identificá-las, prejudicando a sua atuação profissional quanto à localização e recuperação da informação.

Os participantes conhecem o serviço de empréstimo entre bibliotecas, mas não costumam utilizá-lo com Frequência, como se constata em respostas posteriores em relação ao uso. No caso do profissional bibliotecário, é importante que conheçam o serviço, mesmo sem utilizá-lo, porque deve satisfazer às necessidades informacionais de seus usuários, buscando-se por informações além do acervo local.

A categoria “avaliação e uso da informação” agregou questões relacionadas ao critério de seleção de informações recuperadas em bases de dados e ao uso e avaliação de informações durante o desenvolvimento de pesquisas.

Na avaliação da informação, notou-se que os participantes utilizam critérios para filtrar e recuperar as informações, tarefa que provavelmente irão desenvolver com êxito em sua atuação profissional, assumindo uma de suas características como profissionais, que é a capacidade de lidar com a abundância informacional, buscando informações relevantes e confiáveis de modo hábil.

Quanto ao uso e a avaliação da informação durante o desenvolvimento de uma pesquisa/ trabalho de disciplina, percebeu-se que os participantes realizam as etapas/ fases requeridas nas pesquisas e utilizam critérios para avaliar a confiabilidade de fontes

informacionais. As fases de realização propiciam o desenvolvimento de competências informacionais em todos os seus processos, desde a busca, utilização e comunicação.

No aspecto uso da informação, verificou-se que os participantes fazem uso de variadas fontes e recursos informacionais, desde os mais seguros e confiáveis até os mais duvidosos, mas não utilizam fontes, como por exemplo, as listas de discussões que podem contribuir na busca por temas correlacionados aos de seu interesse pessoal.

A última categoria referia-se aos aspectos éticos e legais que envolvem o uso da informação. Quanto à normalização, os participantes apresentaram um pouco de dificuldade, o que pode comprometer a recuperação de um documento por outras pessoas. Com relação aos direitos autorais, a propriedade intelectual e ao copyright, a maioria dos participantes demonstrou que possui conhecimentos, condutas e atitudes, indicando a compreensão desses aspectos. No Brasil, há uma necessidade de pesquisas aprofundadas sobre os aspectos éticos e legais que envolvem o uso da informação nos cursos de Biblioteconomia e na literatura da área.

Em geral, os participantes atendem aos preceitos da competência informacional, constatando-se que possuem hábitos de uso da informação, procurando-a em variadas fontes e recursos informacionais para explorar um tema de interesse, possuem critérios de avaliação para filtrar, possibilitando a recuperação de informações relevantes, verificam a confiabilidade das fontes e utilizam-nas respeitando os direitos éticos e legais que envolvem o uso da informação.

As competências informacionais que estão comprometidas e precisam ser mais bem desenvolvidas durante a sua formação profissional referem-se à classificação das fontes de informação secundárias e terciárias, quanto ao uso de fontes de informação especializadas e quanto à normalização. Todos esses aspectos dificultam uma eficiente atuação profissional em relação aos serviços organizacionais e ao serviço de referência nas instituições onde atuam, consideradas por muitos como o coração das instituições, por ser o local onde o conhecimento está organizado e armazenado. Em seu papel, quanto ao desenvolvimento de programas de competência informacional, os participantes desempenham atividades de promotor e instrutor das atividades ligadas à competência informacional.

Nesta pesquisa, o enfoque se deu na avaliação diagnóstica da situação dos futuros bibliotecários quanto à sua competência informacional, constando-se, em uma perspectiva geral, que os graduandos dos cursos de Biblioteconomia da região sudeste possuem a competência informacional para si. Deste modo, indicam estar capacitados, no que diz

respeito ao domínio de conteúdo, para atuarem como agentes promotores da competência informacional nas instituições onde forem atuar.

A competência informacional também ressalta os aspectos relacionados com a responsabilidade social, que o bibliotecário tem condições de desenvolver como profissional, colaborando para o desenvolvimento de aprendizes autônomos em relação ao universo informacional e seus processos e como cidadão, aptos para tomarem decisões baseadas em critérios avaliativos informacionais, agregando valor ao aprendizado obtido na formação profissional/ educacional e na vida diária, de modo a contribuir para o progresso da sociedade.

Quanto às recomendações da pesquisa, sugere-se que os aspectos referentes à competência informacional sejam mais bem trabalhados no curso de graduação em Biblioteconomia de forma sistematizada. Apesar de os resultados demonstrarem que os participantes atendem à maioria dos preceitos da competência informacional, ainda há algumas lacunas em relação aos processos de classificação das fontes de informação, ao uso de fontes especializadas e ao uso ético e legal da informação. Além disso, há uma demanda por profissionais bibliotecários aptos para promover e criar programas de competência informacional nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ABEIRO, Marcela. et al. Alfabetización en información: ¿qué habilidades tienen los niños uruguayos. 2007. 135 f. Proyecto de investigación (Licenciatura en Bibliotecología) - Universidad de la República, 2007.

ABELL, Angela. et al. Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). Boletín de Asociación Andaluza de Bibliotecarios, n. 77, p. 79-84, dez. 2004.

ABELS, Eileen. et al. **Competencies for information professionals of the 21st Century**. Canadá: Special Libraries Association, 2003. Disponível em:
<<http://www.sla.org/content/learn/members/competencies/index.cfm> > Acesso em: 23 mar. 2009.

ALLENDEZ SULLIVAN, Patricia Mónica. El impacto de las nuevas tecnologías en la competencia laboral del bibliotecario del siglo XXI. **Biblios**, ano 5, n. 17, jan./mar. 2004.

AMERICAN ASSOCIATION FOR HIGHER EDUCATION (AAHE). **9 Principles of Good Practice for Assessing Student Learning**. Disponível em:
<<http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/june97/ameri1.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2008.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Washington, D.C., 1989. Disponível em:
<<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm#importance>> Acesso em: 13 jun. 2008

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIATION FOR TEACHER-LIBRARIANSHIP IN CANADA. Students' Information Literacy Needs in the 21st Century: Competencies for Teacher-Librarians. Canadá: Canadian Association for school Libraries, 1997. Disponível em:
<www.cla.ca/casl/literacyneeds.html > Acesso em: 22 abr. 2009

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. Agenda para la investigación en instrucción bibliográfica y alfabetización informacional. **Anales de documentación**, n. 8, p. 275-283, 2005

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. Características de los programas de alfabetización en información que sirven como ejemplo de las mejores

práticas. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 70, 2003a, p. 67-72

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. Guidelines for Instruction Programs in Academic Libraries. Chicago: ALA, 2003b. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/guidelinesinstruction.cfm>> Acesso em: 10 mar. 2008

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. Information Literacy competency for higher education. Chicago: ALA, 2000. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>> Acesso em: 06 jan. 2007

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. Objetivos de formación para la alfabetización en información : un modelo de declaración para bibliotecas universitarias. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 65, p. 47-71, dez. 2001.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. Standards for proficiencies for instruction librarians and coordinators. Chicago: ALA, 2007. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/profstandards.cfm>> Acesso em: 03 marc. 2009

BARROS, Maria Helena Toledo Costa da. Alfabetização informacional e ação cultural. **Coluna Ação Cultural**, Londrina, v. 1, p. 1-2, jan. 2009. Disponível em: <http://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=414> Acesso em: 29 jan. 2009

BAWDEN, David. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. **Anales de documentación**, Murcia, Espanha, n. 5. p. 361-408, 2002.

BELLUZZO, Regina Celia Baptista. **Educação de usuários de bibliotecas universitárias: da conceituação e sistematização ao estabelecimento de diretrizes**. 1989. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

BERNHARD, Paulette. La formación en el uso de la información, una ventaja en la enseñanza superior, situación actual. **Anales de Documentación**, Murcia, Espanha, n. 5, 2002.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dez. de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em: 30 mar. 2009

BRASIL. Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre os direitos autorais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 de fev. 1998. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/l9610.htm>> Acesso em: 28 jul. 2008

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2008

BRUCE, Christine Susan. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. **Anales de documentación**, Murcia, Espanha, n.6, p. 289-294, 2003.

BUNDY, A. **Australian and New Zealand information literacy framework: principles, standards and practice**. Disponível em: <<http://www.caul.edu.au/infoliteracy/InfoLiteracyFramework.pdf>> Acesso em: 26 jul. 2008.

BUNN, Kathleen. Assessing information literacy skills in the California State University: a progress report. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 28, n. 1, p. 26-35, jan./mar. 2002.

BURKHARDT, Joanna M. Assessing Library Skills: A First Step to Information Literacy. **Portal: Libraries and the Academy**, v. 7, n. 1, p. 25-49, 2007.

CAMPELLO, Bernadete dos Santos. O movimento da Competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.

CAMPELLO, Bernadete dos Santos; ABREU, Vera Lúcia Furst Gonçalves. Competência informacional e formação do bibliotecário. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 178-193, jul./dez. 2005.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Encontros científicos. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette (Orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.p. 55-72

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico**. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette (Orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2007

CAREGNATO, Sônia. E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das universidades no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia e Documentação**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000.

CARRANGA, Gisele Alves. **Competência informacional no contexto acadêmico: um estudo com concluintes do curso de Biblioteconomia**. 2008. 114 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

CARVALHO, Fernanda Cordeiro de. **Educação e estudos de usuários em bibliotecas universitárias brasileiras: abordagem centrada nas competências em informação**. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, São Paulo, 2008.

CAVALCANTE, Lídia Eugenia. Políticas de formação para a competência informacional: o papel das universidades. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 47-62, dez. 2006.

CENDÓN, Beatriz Valadares. Serviços de indexação e resumo. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette (Orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 217-248

CISNEROS VELAZQUEZ, Sania. Alfabetización informacional em salud. **Biblios**, n. 33-34, p. 1-9, 2009.

CORTÉZ VERA, José de Jesus. El desarrollo de competencias em estudiantes universitarios através de um curso com valor em créditos. **Biblios**, n. 29, jul./dez. 2007.

CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. **Competências informacionais dos alunos do curso a distância da UNOPAR no uso da biblioteca digital**. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado profissional em tecnologias da informação e comunicação na formação em EAD). Universidade do Norte do Paraná, Paraná, 2007.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Para saber mais:** fontes de informação em ciência e tecnologia. Brasília: Briquet de Lemos, 2001.

DECLARAÇÃO DE ALEXANDRIA sobre competência Informacional e aprendizado ao longo da vida. National Fórum on Information Literacy, 2005. Disponível em: <www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSocpt.html>. Acesso em: 14 fev. 2006.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, MEC: UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 37-42, maio/ ago. 2000.

_____. **Desafios modernos da educação.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Disponível em: <<http://biblioteca.ibict.br/phl8/anexos/mariahelena2002.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2008.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação.** Rio de Janeiro: Antares, 1986.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas.** 2001. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.

_____. O bibliotecário como agente de transformação em uma sociedade complexa: integração entre ciência, tecnologia, desenvolvimento e inclusão social. **Ponto de Acesso**, v. 1, p. 88-98, 2007

_____. Os faróis da sociedade de informação: uma análise crítica sobre a situação da competência informacional no Brasil. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v.18, n. 2, p. 41-53, maio./ago. 2008

FINN, Bette; JOHNSTON, Pat. Index Use by Engineering Faculty and Students. **Ga. Libr.**, v. 41, n. 3, 2004, p. 5-15

FLORES N., Eva; VARGAS A., Helena. El bibliotecólogo como agente activo en el proceso de aprendizaje en la universidad del Pacífico. In: JORNADAS NACIONALES DE

BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS: CONOCIMIENTO PARA INNOVAR, 3., 2007, Peru. **Anais eletrônicos...** Peru: Grupo de Bibliotecas Académicas Peruanas, 2007. Disponível em: <<http://opac.univalle.edu.co/cgilib?hitno=6&infile=details.glu&luid=717705&rs=121934>>. Acesso em: 17 mar. 2008.

FRANÇOIS, Olga. Information, social context, and ethical and legal issues. In: NEELY, Teresa Y. **Information Literacy Assessment: standards-based tools and assignments**. Chicago: American Library Association, 2006. p. 114-135

GARCÍA MARCO, Javier. Aprender a aprender. In: MOLINA, María Pinto. (Coord.). **Portal Alfin- EEES: Habilidades e competencias de gestión de información para aprender a aprender en el marco del espacio europeo de enseñanza superior**. Granada: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005. p. 35- 64

GASQUE, Kelley Cristina Gonçalves Dias. **O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica**. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GÓMEZ HERNÁNDEZ, Jose A. La alfabetización informacional y la biblioteca universitaria: organización de programas para enseñar el uso de la información. In: **Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros**. Espanha: KR, 2000. p. 158-233. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/4672/5/EMPEUIcap4.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2008.

GOMÉZ, Carmem; MITRE, María. Aprender a buscar y evaluar información. In: MOLINA, María Pinto. (Coord.). **Portal Alfin- EEES: Habilidades e competencias de gestión de información para aprender a aprender en el marco del espacio europeo de enseñanza superior**. Granada: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005. p. 65-109

GONZÁLEZ FDEZ-VILLAVICENCIO, Nieves. **Las bibliotecas universitarias en su contexto actual**. E Prints in library and information science. 2007. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/archive/00008974/>> Acesso em: 05 maio 2008.

GRATCH-LINDAUER, Bonnie. Los tres ámbitos de evaluación de la alfabetización informacional. **Anales de documentación**, n. 9, 2006, p. 69-81

GUIMARÃES, Angelo de Moura. Internet. In: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra (Orgs.). **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 159-177

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima. **Information literacy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Pós-Graduação em Ciência da Informação do MCT/IBICT – UFRJ/ECO, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima; OLINTO, Gilda. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**: Nova Série, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 20-34, jan. jun. 2008.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

HEAD, Alison J. Information literacy from the trenches: How do you humanities and social science majors conduct academic research? **College & Research Libraries**, v. 69, n. 5, p. 427-445, set., 2008.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS – IFLA. Guidelines for Information Literacy Assessment. 2004. Disponível em: <<http://bivir.uacj.mx/DHI/DoctosNacioInter/Docs/Directrices.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2008

JOHNSTON, Bill; WEBBER, Sheila. Como podríamos pensar: alfabetización informacional como una de la era de la información. **Anales de documentación**, Murcia, n. 10, p. 491-504, 2007.

JULIEN, Heidi; BOON, Stuart. Assessing instructional outcomes in Canadian academic libraries. **Library & Information Science Research**, v. 26, p. 121–139, 2004.

KUHLTHAU, Carol C. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. Tradução e adaptação de Bernadete Santos Campello et al. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KWON, Nahyun. A mixed-methods investigation of the relationship between critical thinking and library anxiety among undergraduate student in their information search process. **College & Research Libraries**, v. 69, n. 2, p. 117-131, mar. 2008

LAÚ, Jesús. Learning Assessment. In: **Guidelines on Information Literacy for lifelong learning**. Universidad Veracruzana, Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información, 2006. Boca del Río, Veracruz, México Reviwed, 2006. cap. 9, p. 42-47. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2008.

LECARDELLI, Jane; Prado, Noêmia Schoffen. Competência informacional no Brasil: um estudo bibliográfico no período de 2001 a 2005. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**: Nova Série, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 21-46, dez. 2006.

LICEA DE ARENAS, Judith. La evaluación de la alfabetización informacional: principios, metodologías y retos. **Anales de Documentación**, n. 10, 2007, p. 215-232
lifelong learning. Universidad Veracruzana, Unidad de Servicios Bibliotecarios y de

LIRA, Elda Lopes. **Contribuição do profissional bibliotecário na formação do discente de graduação na universidade**. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

LWEHABURA, Mugyabuso Julius; STILWELL, Christine. Information literacy in Tanzanian universities: challenges and potencial opportunities. **Journal of Librarianship and Information Science**, v. 40, n. 3, set. 2008. p. 179-191

MACEDO, Vera Amália Amarante. Dicionários. In: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra (Orgs.). **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 23-42

MARTÍNEZ COMECHÉ, Juan Antonio. et al. La formación basada en competencias y la elaboración de los planos docentes de las asignaturas. In: TEJADA ARTIGAS, Carlos Miguel; TOBÓN TOBÓN, Sergio (Coords.). **El diseño del plan docente en Información y Documentación acorde el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias**. Madrid: FCD/ Universidad Complutense de Madrid, 2006. p. 9-46

MARTÍNEZ COMECHÉ, Juan Antonio. et al. Las competencias profesionales en información y documentación. In: TEJADA ARTIGAS, Carlos Miguel; TOBÓN TOBÓN, Sergio (Coords.). **El diseño del plan docente en Información y Documentación acorde el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias**. Madrid: FCD/ Universidad Complutense de Madrid, 2006. p. 47- 78

MATA, Marta Leandro da. **Competência em Informacional no âmbito escolar: um projeto para o desenvolvimento de habilidades informacionais no ensino fundamental**. 2006. 127 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

MBABU, Loyd G. **A content analysis of information literacy courses ins master's degree programs of library an information studies**. 2007. 107 f. Tese (Doutorado em Filosofia). College of Education of Ohio University, Ohio, 2007.

MELO, Ana Virgínia Chaves de. **Análise do desenvolvimento dos estágios de competência informacional em estudantes do curso de graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal do Paraíba**. 2008. 451 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Paraíba, João Pessoa, 2008.

MENESES PLACERES, Grizly. La evaluación en la alfabetización informacional en el contexto de la educación superior: aproximación teórica. **Biblios**, n. 31, abr./jun, p. 1-11, 2008.

MIRANDA, Silvana Vieira. Identificando competências informacionais. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 33, n. 2, p. 112-122, maio./ago. 2004.

MITTERMEYER, Diane; QUIRION, Diane. **Information Literacy: Study of Incoming First-Year Undergraduates in Quebec**. Quebec: CREPUQ, 2003.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Maria Aparecida. Leitor-bibliotecário: interpretação, memória e as contradições da subjetividade em processos de representação informacional. In: NAVES, Madalena Martins Lopes; KURAMOTO, Hélio (Orgs.). **Organização da informação: princípios e tendências**. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2006. p. 22-35

MUELLER, Susana Pinheiro Machado. A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette (Orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 21-34

NEELY, Teresa Y. Accessing information effectively and efficiently. In: NEELY, Teresa Y. **Information Literacy Assessment: standards-based tools and assignments**. Chicago: American Library Association, 2006. p. 44-71

NEELY, Teresa Y. **Information Literacy Assessment: standards-based tools and assignments**. Chicago: American Library Association, 2006. p. 44-71

NEELY, Teresa Y.; HODO-SIMMONS, Simmona. Evaluation information. In: NEELY, Teresa Y. **Information Literacy Assessment: standards-based tools and assignments**. Chicago: American Library Association, 2006. p. 72-95

NEELY, Teresa Y.; SULLIVAN, Katy. Using information effectively. In: NEELY, Teresa Y. **Information Literacy Assessment: standards-based tools and assignments**. Chicago: American Library Association, 2006. p. 96-113

NORONHA, Dayse Pires; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette (Orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 191-198

O'NEIL, Penny M. Beile. **Development and validation of the beile test of information literacy for education (B-TILED)**. 2005. 271 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Central da Florida, Flórida, 2005.

ORTOLL ESPINET, Eva. Competencia informacional en el contexto de las Ciencias de la Salud. In: LAU, Jesús; CORTÉZ, Jesús (Comps.). **Normas de Alfabetización Informativa para el aprendizaje**. Cidade de Juarez, México: Universidade Autonoma de Juaréz, 2004. p. 45-56

PASADAS UREÑAS, Cristóbal. El certificado internacional de alfabetización en información: ¿ un reto profesional global? In: IFLA GENERAL CONFERENCE AND COUNCIL, 69, 2003, Berlim. Anais eletrônicos... Disponível em: < http://archive.ifla.org/IV/ifla69/papers/202s-Pasadas_Urena.pdf > Acesso em: 22 mar. 2008

PASQUARELLI, Maria Luiza Rigo. **Procedimentos para busca e uso da informação: capacitação de aluno de graduação**. Brasília: Thesaurus, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Maria. Aprender a analizar, sintetizar y comunicar. In: MOLINA, María Pinto. (Coord.). **Portal Alfin- EEES: Habilidades e competencias de gestión de información para aprender a aprender en el marco del espacio europeo de enseñanza superior**. Granada: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005. p. 110-134

PINTO, Maria; FERNÁNDEZ-RAMOS, Andrés; VINCIANE-DOUCET, Anne. Measuring students' information literacy skills through abstracting: case study from a library and information science perspective. **College & Research Libraries**, v. 69, n. 2, p. 132-154, mar. 2008

PINTO, María; MARTÍNEZ-OSORIO, Pilar. Aprender a comunicar. In: MOLINA, María Pinto. (Coord.). **Portal Alfin- EEES: Habilidades e competencias de gestión de información**

para aprender a aprender en el marco del espacio europeo de enseñanza superior. Granada: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005. p. 185-237

PINTO, María; SALES, Dora. A research case study for user-centred information literacy instruction: information behavior of translation trainees. *Journal of Information Science*, v. 33, n. 5, 2007, 531-550.

POSSOBON, Kátia Rosi. et al. Alfabetização informacional: um estudo do nível de competências dos calouros do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 21, 2005, Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: FEBAB, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10288> Acesso em: 18 mar. 2008.

RADCLIFF, Carolyn J. et al. **A practical guide to information literacy assessment for academic librarians**. Londres: Libraries, 2007. 177 p.

RADER, Hannelore B. Alfabetización informacional en el entorno del servicio de referencia: preparándonos para el futuro. **Anales de documentación**, n. 3, p. 209-216, 2000.

RAMALHO, Andressa de Souza. **Competência informacional no ensino fundamental: um levantamento junto aos alunos da rede pública da cidade de Marília – SP**. 2008. 111 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008

RAMOS; Esmeralda; DAGNINO, Jorge; ROZOWSKI, Jaime. Apoyo bibliotecario al proceso de enseñanza–aprendizaje a alumnos de postítulo y magíster de nutrición de la Facultad de Medicina. In: LAU, Jesús; CORTÉZ, Jesús (Comps.). **Normas de Alfabetización Informativa para el aprendizaje**. Cidade de Juarez, México: Universidade Autônoma de Juaréz, 2004. p. 173-206

ROCHA, Carolini da et al. Abordagens das revistas brasileiras de ciência da informação e Biblioteconomia a respeito do letramento informacional. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 145-158, jan./jun. 2008.

ROCHA, Maria Meriane Vieira; ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. Competência informacional e atuação profissional da informação - bibliotecário. In: ENANCIB, 8., 2007, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador/BA: UFPB, 2007. Disponível em: < www.infolitglobal.info/getdoc.php?did=11 > Acesso em: 21 mar. 2008.

RODRÍGUEZ CAMACHO; Sheila; SÁNCHEZ TARRAGÓ, Nancy. Identificación y normalización de competencias informacionales: un estudio de caso. **Acimed**, v. 14, n. 6, 2006.

ROMANELLI, Valquíria Abusio. **Competência informacional para alunos do ensino fundamental**: aplicação da proposta de Carl C. Kuhlthau. 2005. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

SALAS LAMADRID, Consuelo. Alfabetización informacional na en la educación básica: el concepto adaptado a realidade chilena. **Serie Bibliotecología y Gestión de Información**, Santiago, n. 22, mar. 2008.

SÁNCHEZ TARRAGÓ, Nancy. El profesional de la información en los contextos educativos de la sociedad del aprendizaje: espacios y competencias. **Acimed**, v. 13, n. 2, 2005. Disponível em: <http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vo113_2_05/aci02205.htm> Acesso em: 05 mar. 2008.

SANTOS, Camila Araújo dos. **Estudo comparativo das metodologias de desenvolvimento de competências informacionais no âmbito escolar**. 2008. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SCHWEITZER, Fernanda. Os novos perfis dos profissionais da informação nas bibliotecas universitárias. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 80-88, jul./dez. 2007.

SCONUL. Aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior: la postura da Sconul. **Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios**, n. 62, p. 63-77, mar. 2001.

SHANAHAN, Madeleine C. Information literacy skills of undergraduate medical radiation students. *Radiography*, v. 13, p. 187-196, 2007.

SILVA, Waldeck Carneiro. **Miséria da biblioteca escolar**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA; Helen de Castro; SILVA, Marli Vitor da; GUERRERO, Janaina Celoto. Avaliação do nível de competência em informação de pós-graduandos da área de humanidades. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 15, 2008, São Paulo. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/3028.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2008.

SINGH, Annmarie B. A Report on Faculty Perceptions of Students' Information Literacy Competencies in Journalism and Mass Communication Programs: The ACEJMC Survey. **College & Research Libraries**, v. 66, n. 4, jul. 2005.

SULLIVAN, Katy. Developing a topic and identifying sources of information. In: NEELY, Teresa Y. **Information Literacy Assessment: standards-based tools and assignments**. Chicago: American Library Association, 2006.p. 19-43

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da Informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TETERYCS, T. Bibliotecário de referência como coadjuvante no desenvolvimento do pensamento crítico do discente de graduação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 15, 2008, São Paulo. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/2609.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2008.

UBMC. **Information Literacy Survey**. Disponível em: <<http://aok.lib.umbc.edu/informationliteracy/facultyinfolit.php>> Acesso em: 15 abr. 2008

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior**. Tradução de Amos Nascimento. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

VALENTIM, Marta Lúcia Pomim. Atuação e perspectivas profissionais do profissional da informação. In: _____ (Org.). **O profissional da informação: formação, perfil e atuação profissional**. São Paulo: Polis: 2000. p.135-152

WERTHEIN, Jorge. Apresentação da edição brasileira. In: MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APÊNDICE A - Questionário

1. Esclarecimentos iniciais

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado intitulada "A competência informacional no âmbito acadêmico" que está sendo realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UNESP – Campus de Marília e gostaríamos que você participasse da mesma. O objetivo desta é identificar alguns aspectos da competência informacional dos concluintes do curso de Biblioteconomia das escolas da região sudeste. Sua colaboração será fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, assim como poderá gerar subsídios a formação oferecida pelos cursos de Biblioteconomia.

Participar desta pesquisa é uma opção, fica assegurado o direito não aceitar participar.

Caso você aceite participar desta pesquisa, gostaríamos que você soubesse que:

A) NOSSA INTENÇÃO NÃO É AVALIÁ-LOS, ESTAMOS INTERESSADOS EM SUA CONDUTA.

B) É NECESSÁRIO QUE VOCÊ RESPONDA ESTE QUESTIONÁRIO ATÉ O FINAL;

C) VOCÊ NÃO PRECISA SE IDENTIFICAR.

*** 1. Aceito participar desta pesquisa. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.**

☐ sim, aceito participar

*** 2. Você costuma pedir ajuda aos seus professores para localizar fontes ou recursos informacionais?**

☐ Sim

☐ Não

*** 3. Como você determina se sua pesquisa está completa? Por favor, selecione uma ou mais alternativas.**

☐ Quando verifico todas as sugestões dadas pelos professores, bibliotecários e especialistas.

☐ Quando as citações e/ou referências dos materiais que você usa são as mesmas.

☐ Quando pesquiso em todas as bases de dados eletrônicas relacionadas ao assunto.

☐ Quando pesquiso todos os materiais da biblioteca (livros, artigos e outros) .

☐ Outros, por favor especifique:

*** 4. Depois de realizar uma pesquisa inicial para elaborar um trabalho, com que frequência você faz o seguinte?**

	Com muita frequência	Com frequência	Ocasionalmente	Nunca
Discute o assunto do material encontrado com amigos e colegas	☐	☐	☐	☐
Olha os títulos de cada material e sintetiza os pontos e conceitos principais	☐	☐	☐	☐
Revê as questões da pesquisa inicial para verificar se são necessárias informações adicionais	☐	☐	☐	☐
Descarta informações irrelevantes ou inúteis	☐	☐	☐	☐
Revê o trabalho baseado nos resultados da pesquisa	☐	☐	☐	☐

*** 5. Selecione a opção que contém a fonte que indica em que bases de dados um determinado periódico está indexado:**

- ☐ Catálogo Coletivo Nacional - CCN
- ☐ SCOPUS
- ☐ Portal da pesquisa
- ☐ BIREME
- ☐ Ulrich's International Periodicals Directory
- ☐ Catálogo online da biblioteca

*** 6. Durante o desenvolvimento de sua pesquisa quando você consideraria seguro cada um dos itens abaixo relacionados?**

	Sempre	Às vezes	Nunca
Fontes recomendadas e/ou utilizadas por alunos da mesma área de estudo	☐	☐	☐
Bibliografias indicadas ao final de livros e artigos de periódicos	☐	☐	☐
Fontes recuperadas na Internet	☐	☐	☐
Fontes recuperadas em bases de dados	☐	☐	☐
Fontes recomendadas por professores e/ou bibliotecários	☐	☐	☐
Anais de eventos ou publicações de associações de profissionais	☐	☐	☐
Artigos de revisão de assunto relacionados	☐	☐	☐

*** 7. Entre as alternativas abaixo, assinale quais são as fontes de informação primárias, secundárias e terciárias:**

	Primárias	Secundárias	Terciárias	Não sei
Norma técnica	☐	☐	☐	☐
Revisões de literatura	☐	☐	☐	☐
Índices e abstracts	☐	☐	☐	☐
Dicionários	☐	☐	☐	☐
Sumários correntes	☐	☐	☐	☐
Teses	☐	☐	☐	☐

*** 8. Selecione o melhor exemplo de um serviço de biblioteca que você poderia usar para obter um livro que não se encontra no acervo local:**

- ☐ Coleções especiais
☐ Não sei
☐ SCAD
☐ Empréstimo entre bibliotecas
☐ Serviço de referência
☐ Comut

*** 9. Com que frequência você costuma utilizar os recursos abaixo:**

	Com muita frequência	Com frequência	Ocasionalmente	Nunca
Catálogo de biblioteca ou biblioteca do campus	☐	☐	☐	☐
Biblioteca eletrônica, como a SCIELO	☐	☐	☐	☐
Empréstimo entre bibliotecas	☐	☐	☐	☐
Bases de dados com textos completos	☐	☐	☐	☐
Bases de dados referencias	☐	☐	☐	☐
Livros	☐	☐	☐	☐
Trabalhos acadêmicos (p. ex.: dissertações/teses e TCC)	☐	☐	☐	☐
Revistas científicas	☐	☐	☐	☐
Ferramentas de busca (como o Google, o alta vista)	☐	☐	☐	☐
Bibliotecário	☐	☐	☐	☐
Amigos/ colegas	☐	☐	☐	☐
professores	☐	☐	☐	☐
Enciclopédias	☐	☐	☐	☐
Revistas de âmbito geral	☐	☐	☐	☐
Anais de eventos	☐	☐	☐	☐
Listas de discussão	☐	☐	☐	☐

*** 10. Se você está pesquisando em uma base de dados e tem como resultado 78 referências de artigos de periódicos, como você escolhe as cinco mais relevantes?**

- ☐ Selecciona os artigos mais recentes
- ☐ Selecciona os cinco primeiros artigos recuperados
- ☐ Verifica os descritores, os resumos e/ ou palavras-chave dos artigos recuperados
- ☐ Lê os artigos
- ☐ Todas as alternativas
- ☐ Não sei

*** 11. Segundo a NBR 6023:2002, um evento como um todo em meio eletrônico deve ser referenciado de qual forma? Por favor, selecione uma alternativa.**

- ☐ Congresso de iniciação científica da ufpe, 4., 1996, Recife. ANAIS ELETRÔNICOS...Recife: UFPE, 1996. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anaais/anaais.htm>>. Acesso em: 21 jan. 1997.
- ☐ CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPE, 4., 1996, Recife: UFPE, 1996 Anais eletrônicos.... Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anaais/anaais.htm>>. Acesso em: 21 jan. 1997.
- ☐ CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPE, 4., 1996, Recife. Anais eletrônicos...Recife: UFPE, 1996. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anaais/anaais.htm>>. Acesso em: 21 jan. 1997.
- ☐ Congresso de iniciação científica da ufpe, 4., 1996, Recife: UFPE, 1996, Anais eletrônicos.... Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anaais/anaais.htm>>. Acesso em: 21 jan. 1997.
- ☐ Congresso de iniciação científica da ufpe, 4., 1996, Recife: UFPE, 1996, Anais eletrônicos.... Acesso em: 21 jan. 1997. Disponível em: <<http://www.propesq.ufpe.br/anaais/anaais.htm>>.

*** 12. Suponha que você está escrevendo um trabalho científico e você lê um artigo sobre o assunto. Em qual dos exemplos seguintes você citaria o material como uma referência em seu artigo? Selecione uma ou mais alternativas.**

- ☐ Quando você copia um parágrafo inteiro
- ☐ Quando você escreve o que foi dito no artigo com suas próprias palavras
- ☐ Quando você cita uma frase do artigo, usando aspas
- ☐ Nenhuma das anteriores
- ☐ Todas as anteriores
- ☐ Eu não sei

*** 13. Qual(is) é(são) as implicações da falta de dados na referência, ou da não indicação da referência, de uma fonte que você utilizou na elaboração de um trabalho? Por favor, selecione uma ou mais alternativas.**

- ☐ Prejudica a recuperação do documento citado
- ☐ É apropriação da idéia de outra pessoa
- ☐ Prejudica a consistência da informação
- ☐ É um desrespeito às Normas de Documentação
- ☐ Favorece a autenticidade do trabalho
- ☐ Não sei

*** 14. Quando você apresenta sua pesquisa ou um trabalho de disciplina, o que você normalmente faz em relação aos documentos e autores utilizados na elaboração dos mesmos? Por favor, selecione uma ou mais alternativas.**

- ☐ Apresenta o que você acredita que o autor(s) disse
- ☐ Apresenta o que você pensa que seu professor quer ouvir, mesmo que não coincida com a opinião dos autores
- ☐ Apresenta as opiniões do autor(s) em citações indiretas (sem aspas)
- ☐ Apresenta somente suas próprias opiniões
- ☐ Apresenta uma combinação de reflexões e opiniões suas e dos autores utilizados
- ☐ Apresenta as opiniões do autor(s) em citações diretas (com aspas)
- ☐ Nenhuma das anteriores

*** 15. Assinale a que instituição você pertence?**

- ☐ Centro Universitário Assunção - UniFAI
- ☐ Centro Universitário de Formiga - UNIFORMG
- ☐ Faculdade de Biblioteconomia e Ciência da Informação - FaBCI/ FESP
- ☐ Faculdade de Ciências da Informação de Caratinga - FCIC
- ☐ Faculdades Integradas Coração de Jesus - FAINC
- ☐ Faculdades Integradas Teresa D'Ávila - FATEA
- ☐ Instituto Manchester Paulista de Ensino Superior - IMAPES
- ☐ Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas
- ☐ Universidade de São Paulo - USP (Campus de Ribeirão Preto)
- ☐ Universidade de São Paulo - USP (Campus de São Paulo)
- ☐ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP
- ☐ Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
- ☐ Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR
- ☐ Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
- ☐ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
- ☐ Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
- ☐ Universidade Federal Fluminense - UFF
- ☐ Universidade Santa Úrsula - USU

*** 16. Antes de iniciar o curso de graduação você frequêntava a biblioteca?**

☐ Não

☐ Sim. Por favor, descreva qual tipo de biblioteca:

*** 17. Em que tipo de instituição você cursou o ensino médio ou a maior parte dele?**

☐ Pública

☐ Privada

*** 18. Você já realizou algum outro curso de graduação?**

☐ Não

☐ Sim. Por favor, responda qual curso:

*** 19. Você já realizou algum curso de pós-graduação?**

☐ Não

☐ Sim. Por favor, responda qual curso:

*** 20. Qual o seu nível sócio-econômico?**

☐ baixo

☐ médio-baixo

☐ médio

☐ médio-alto

☐ alto

21. O que você achou do questionário? Por favor, fique à vontade para dar sua opinião.

APÊNDICE B - Contato com os coordenadores das escolas de Biblioteconomia da região sudeste

Prezada (o),

A aluna Marta Leandro da Mata, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UNESP - Campus de Marília, está desenvolvendo, sob minha orientação, uma pesquisa sobre o tema competência informacional de formandos do curso de Biblioteconomia das escolas da região sudeste.

Deste modo, enviamos em anexo o formulário de autorização para o desenvolvimento da pesquisa junto à sua instituição.

Caso o senhor concorde com a realização da pesquisa, vamos precisar de sua prestimosa colaboração da seguinte maneira:

1. Que o(a) senhor(a) faça a gentileza de assinar o formulário em anexo a este email (no item destacado em amarelo) e nos enviar por meio eletrônico (caso tenha assinatura digital) ou por correio.
2. Que nos informe o número de alunos matriculados na turma do último ano para que tenhamos o controle do percentual de respondentes de cada escola participante.
3. Para a realização da coleta de dados, será necessário que os alunos recebam o link (http://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=w85Z0DP18k8DWjNnDpu6nA_3d_3d), para que estes respondam o questionário on-line.
4. Para agilizar a coleta e garantir a participação de um maior um maior número de respondentes, gostaríamos que, se possível, o senhor ou algum dos professores do curso definisse um horário no final ou em um intervalo de aula para que os alunos respondessem ao questionário, por exemplo, no laboratório de informática.

Sua colaboração será imprescindível para o sucesso da pesquisa, que fará um balanço das competências informacionais dos futuros bibliotecários de nossa região. Caso seja de seu interesse, podemos lhe enviar o relatório contendo os resultados referentes à sua escola após a tabulação dos dados coletados.

Certas da compreensão e colaboração de V. Sa., agradecemos antecipadamente, e nos colocamos à disposição para quais quer esclarecimentos.

Prof.a Helen de Castro Silva e Marta Leandro da Mata
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
UNESP - Campus de Marília

ANEXO - Relação das Escolas de Biblioteconomia da região sudeste⁶

Curso/ Habilitação	Instituição	Cidade/UF
1. Biblioteconomia	Centro Universitário de Formiga - UNIFORMG	FORMIGA-MG
2. Biblioteconomia	Instituto Manchester Paulista de Ensino Superior - IMAPES	SOROCABA-SP
3. Biblioteconomia	Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte-MG	BELO HORIZONTE-MG
4. Biblioteconomia	Centro Universitário Assunção – UniFAI	SÃO PAULO-SP
5. Biblioteconomia	Faculdades Integradas Coração de Jesus – FAINC	SANTO ANDRE-SP
6. Biblioteconomia	Universidade de São Paulo - USP	SÃO PAULO-SP
7. Biblioteconomia	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	BELO HORIZONTE-MG
8. Biblioteconomia	Universidade Santa Úrsula - USU	RIO DE JANEIRO-RJ
9. Biblioteconomia	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP	MARÍLIA-SP
10. Biblioteconomia	Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas	CAMPINAS-SP
11. Biblioteconomia	Faculdades Integradas Teresa D'Ávila - FATEA	LORENA-SP
12. Biblioteconomia	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO	RIO DE JANEIRO-RJ
13. Biblioteconomia	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	VITÓRIA-ES
14. Biblioteconomia	Escola Superior de Ensino Anísio Teixeira - CESAT	SERRA-ES
15. Biblioteconomia e Ciência da Informação	Faculdade de Biblioteconomia e Ciência da Informação - FaBCI	SÃO PAULO-SP

⁶ Fonte: http://www.educacao superior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp. Acesso em: 03 de junho de 2008

16. Biblioteconomia e Ciência da Informação	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	SÃO CARLOS-SP
17. Biblioteconomia e Documentação	Universidade Federal Fluminense - UFF	NITERÓI-RJ
18. Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	RIO DE JANEIRO-RJ